

DISSERTATIONS IN  
**EDUCATION,  
HUMANITIES,  
AND THEOLOGY**

**MATTI VÄNTTINEN**

*Oikeasti hyvä numero*

*Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto  
rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND  
*Dissertations in Education, Humanities, and Theology*



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

MATTI VÄNTTINEN

# *Oikeasti hyvä numero*

*Oppilaiden arvioinnin  
totuudet ja totuustuotanto  
rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*

Publications of the University of Eastern Finland  
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

17

University of Eastern Finland  
Joensuu  
2011

Kopijyvä  
Joensuu, 2011  
Sarjan vastaava toimittaja: Jopi Nyman  
Myynnin yhteystiedot: julkaisumyynti@uef.fi

ISBN: 978-952-61-0513-0 (nid.)  
ISSNL: 1798-5625  
ISSN: 1798-5625

Vänttinen, Matti

A Truly Good Grade. The truths and the production of truths about pupil assessment from the parallel to the comprehensive educational system.

Joensuu, University of Eastern Finland, 2011. 322 pp.

Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 17

ISSN: 1798-5625 (print)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

ISBN: 978-952-61-0513-0 (print)

ISBN: 978-952-61-0514-7 (PDF)

ISSNL: 1798-5625 (print)

ISSNL: 1798-5625 (PDF)

## **ABSTRACT: A TRULY GOOD GRADE: THE TRUTHS AND THE PRODUCTION OF TRUTHS ABOUT PUPIL ASSESSMENT FROM THE PARALLEL TO THE COMPREHENSIVE EDUCATIONAL SYSTEM.**

This study concerns ways of understanding pupil assessment in the Finnish educational system during the years of its great expansion and unification from the 1870s up to the 1980s as these ways of understanding assessment arise in different specialist texts. Further, this study concerns the processes by which ways of understanding pupil assessment take shape, i.e. how specialists communicate their theoretical or practical positions in relation to pupil assessment, what kinds of relationships arise between specialist positions, and which cultural resources the ways of understanding pupil assessment and writing about pupil assessment are based on. Conceptually the study is based on the structuration theory. The central concepts are agency-structure, power-domination, communication-signification and the different levels of time.

The research data consists of various specialist texts on pupil assessment, i.e. statutes, administrative regulations and handbooks, textbooks for teacher training, articles, studies, curricula, and reports of committees. A discourse analytic approach is the research method used. The approach focuses on the content of the texts as well as the social processing of the texts, i.e. the way of expression, the ways of working the texts in social relationships, and the cultural limits and possibilities of creating the texts.

As a result, there are three different ways of understanding pupil assessment, i.e. bureaucratic, instrumental, and calling into question the value of the assessment process. In statutes, administrative regulations, and handbooks, the bureaucratic way is dominant. In textbooks for teacher training, articles, studies, committee reports, and curricula the instrumental way is dominant. In some articles, textbooks and in one committee report pupil assessment is called into question. The central themes in the texts have persisted through the period under study. In the bureaucratic approach, the organization of the school, in combination with the uniformly produced assessment document, defines pupils. In the instrumental approach, educational goals are as important as knowledge, its production, and different ways of applying it in the educational process. In the third approach, common educational goals and the possibilities of reaching intended outcomes through assessment are considered problematic.

The specialists writing about pupil assessment have specific styles of expression. These styles differ from each other by the structure of the texts and by the styles of persuasive discourse. A network arises between the specialist positions. The positions developing the bureaucratic approach are mostly separate from the other positions. Within the instrumental sphere, the textbooks and articles are innovative, whereas the committee reports are based on ideas introduced in the textbooks and articles. Curricula and studies are based on the textbooks, articles, committee reports, and other studies.

The essential cultural resources to assess pupils and to write about assessment are unity, coherence, truthfulness, as well as dividing the reality to produce control and order. Bureaucracy and science are the central social systems that are able to produce truths about assessment.

The differences between the results of this study and another study on Finnish educational reform (Simola 1995) can be explained through several perspectives. These are, first, the different ways of conceptualising power and time; and second, due to these conceptualisations, the broader scope of texts analysed.

#### Key words

pupil assessment, educational reform, structuration theory, power, signification, time

Vänttinen, Matti

Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun.

Joensuu, Itä-Suomen yliopisto, 2011. 322 sivua.

Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 17

ISSN: 1798-5625 (print)

ISSN: 1798-5633 (PDF)

ISBN: 978-952-61-0513-0 (print)

ISBN: 978-952-61-0514-7 (PDF)

ISSNL: 1798-5625 (print)

ISSNL: 1798-5625 (PDF)

## **ABSTRAKTI: OIKEASTI HYVÄ NUMERO. OPPILAIDEN ARVIOINNIN TOTUUDET JA TOTUUSTUOTANTO RINNAKKAISKOULUSTA YHTENÄISKOULUUN.**

Tutkimus käsittelee oppilaiden arviointia koskevia ajattelumalleja Suomen koulunuudistuksessa 1870-luvulta 1980-luvulle sellaisina kuin ajattelumallit ilmenevät erilaisissa asiantuntijateksteissä. Edelleen tutkimus käsittelee näiden ajattelumallien muotoutumisprosesseja: miten asiantuntijat ilmaisevat tahtotiloja oppilaiden arvioinnista, minkälaisia suhteita asiantuntija-asemien välille muodostuu sekä millaisiin kulttuuriin resursseihin arvioinnin ajattelumallit ja niistä kirjoittaminen perustuvat. Käsitteellisesti tutkimus rakentuu strukturaatioteoreettisen ajattelun varaan; keskeisiä käsitteitä ovat toiminta ja rakenteellinen, valta ja hallinta, kommunikaatio ja merkityksen muodostuminen sekä ajan eri ulottuvuudet. Aineistona on oppilaiden arviointiin liittyviä asiantuntijatekstejä: säädöksiä, hallinnollisia ohjeita, hallinnollisia käsikirjoja, opettajankoulutuksen oppikirjoja, artikkeleita, tutkimuksia sekä mietintöjä. Analyysimenetelmänä on sellainen diskurssianalyttinen lähestymistapa, joka huomioi tutkittavien tekstien sisällön ohella niihin liittyviä sosiaalisia prosesseja, siis kirjoittamisen tapaa, tekstien käsittelyä sosiaalisissa suhteissa sekä tekstien kirjoittamisen kulttuurisia rajoja ja mahdollisuuksia.

Aineistosta pelkistyy kolme ajattelumallia: byrokraattinen, välineellinen sekä arviointia kyseenalaistava ajattelumalli. Säädöksissä sekä hallinnollisissa ohjeissa ja käsikirjoissa byrokraattista ajattelumalli on vallitseva; oppikirjoissa, artikkeleissa, tutkimuksissa, mietinnöissä ja opetussuunnitelmissa välineellinen ajattelumalli on vallitseva. Arviointia kyseenalaistaen käsitellään artikkeleissa, oppikirjoissa ja mietinnöissä. Ajattelumallien keskeiset teemat ovat säilyneet läpi tutkitun ajanjakson.

Byrokraattisessa ajattelumallissa keskeisiä ovat luokka-astein organisoitu koulu sekä arviointidokumentti määrittämässä oppilasta tässä koululaitoksessa. Olennaista on dokumenttien määrämuotoisuus ja yhtenäisyys. Välineellisessä ajattelumallissa keskeisiä ovat tavoitteet sekä muutoksen tuottaminen tavoitteiden saavuttamiseksi. Arviointitiedon tuottaminen, arvioinnin välineet ja tiedon soveltaminen korostuvat. Kyseenalaistavassa ajattelumallissa pohditaan arvioinnin oikeutusta sekä arvioinnin mahdollisuutta

problematisoiden: arviointi ei ole yksiselitteistä, jos kasvatustavoitteet eivät ole ongelmitta määriteltävissä ja jos kasvatusta on ilmiönä avoin ja osin satunnaisia tuloksia tuottava.

Asiantuntijoilla on eri asiantuntija-asemille ominaisia tapoja kirjoittaa oppilaiden arvioinnista. Näitä ilmaisun tapoja erottaa tekstin kokonaisrakenne, perustelemisen tapa, suhde toisiin teksteihin sekä tapa sitoutua vain yhteen edellä kuvatuista ajattelumalleista tai mahdollisuus tarkastella arviointia useamman ajattelumallin kautta. Kirjoittaja-asetusta muodostuu verkosto. Byrokraattiseen ajattelumalliin sitoutuvat kirjoittaja-asetukset ovat paljolti erillisiä välineellisen ajattelumallin kirjoittaja-asetusta. Välineellisen ajattelumallin sisällä oppikirjat ja artikkelit ovat innovoiva asema; mietinnöt sen sijan rakentuvat erityisesti oppikirjoissa ja artikkeleissa esitettyjen ajatusten varaan. Aineopetussuunnitelmat ja tutkimukset rakentuvat oppikirjoissa, artikkeleissa, toisissa tutkimuksissa ja mietinnöissä esitettyjen ajatusten varaan.

Olenaisia kulttuurisia resursseja oppilaiden arvioinnissa sekä arvioinnista kirjoitettaessa ovat yhdenmukaisuus, yhtenäisyys, totuudellisuus sekä todellisuuden osittaminen ja pyrkimys hallittavaksi tekemiseen. Keskeisiä järjestelmiä arvioinnin muotoutumisessa ovat byrokratia ja tiede.

Tulosten erot Suomen koulunuudistusta koskevan tutkimuksen (Simola 1995) tuloksiin nähden tulevat ymmärrettäviksi useiden tekijöiden kautta. Näitä ovat tapa käsitteellistää valtaa ja tapa käsitteellistää aikaa. Näistä käsitteellistämisen tavoista seuraavat tutkimusaineistovalinnat myös selittävät tulosten eroja.

#### Avainsanat

oppilaiden arviointi, koulunuudistus, strukturaatioteoria, valta, merkityksen muodostuminen, aika

# *Esipuhe*

Kiitän lämpimästi kaikkia tämän työn valmistumiseen rakentavalla tavalla vaikuttaneita. Kiitän esitarkastajina olleita emeritusprofessori Kari E. Nurmea ja emeritusprofessori Ari Antikaista perusteellisesta paneutumisesta ja tarkoista kommentteista. Kiitän ohjaajaani professori Pirjo Nuutista kannustavasta suhtautumisesta ja kärsivällisyydestä. Kiitän työskentelyapurahoista Itä-Savon yliopistoyhdistystä, Säätiö Väinölää, Etelä-Savon kulttuurirahastoa sekä Joensuun yliopistoa.

Kuhmon Piilolassa 28.04.2011

*Matti Vänntinen*





# Sisällys

ABSTRACT.....	iii
ABSTRAKTI.....	v
ESIPUHE.....	vii
SISÄLLYS.....	ix
1 JOHDANTO .....	1
2 OPPILAIDEN ARVIOINTI.....	7
2.1 Arvioinnin tutkimuksen linjoja.....	7
2.2 Arvioinnin moninaisuus.....	8
2.3 Yhteenvetoa oppilaiden arvioinnista.....	14
3 KOULUNUUDISTUKSEN MONET TASOT .....	17
3.1 Organisatorisesti uudistuva koulu .....	17
3.2 Käsitteitä koulun tehtävästä.....	21
3.3 Käsitteitä koulutettavuudesta ja koulutuksen tarjoamisesta .....	23
3.4 Koulunuudistus debattina .....	25
3.5 Yhteenvetoa koulunuudistuksesta.....	30
4 MODERNI KOULUNUUDISTUKSEN JA OPPILAIDEN ARVIOINNIN KON- TEKSTINA.....	33
5 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT, KESKEISET KÄSITTEET, TUTKIMUS- ONGELMAT, ANALYYSIMENETELMÄ JA TUTKIMUSAINEISTO.....	35
5.1 Teoreettiset lähtökohdat.....	35
5.2 Keskeiset käsitteet.....	37
5.2.1 Toiminta ja rakenteellinen .....	38
5.2.2 Valta ja hallinta .....	41
5.2.2.1 Erilaisia valtakäsitteitä .....	41
5.2.2.2 Valta-hallinta strukturaatioteoriassa .....	46
5.2.3 Kieli ja merkitys .....	48
5.2.4 Aika ja tila .....	50
5.2.5 Yhteenvetoa keskeisistä käsitteistä.....	52
5.3 Tutkimusongelmat .....	53
5.4 Diskurssianalyttinen lähestymistapa .....	56
5.4.1 Analyysin tavoitteet .....	56
5.4.2 Konstituiva diskurssi .....	57

5.4.3 Diskurssi ja kontekstit .....	60
5.4.4 Analyysikäytännöt .....	60
5.4.5 Yhteenvedon analyysimenetelmästä .....	63
5.5 Tutkimusaineisto .....	66
<b>6 OPPILAIDEN ARVIOINNIN AJATTELUMALLIT .....</b>	<b>73</b>
6.1 Byrokraattinen ajattelumalli .....	74
6.1.1 Luokka-astein organisoitu koulu .....	75
6.1.2 Hallinnollinen dokumentti .....	80
6.1.3 Osalliset: virkamiehet ja kansalaiset .....	87
6.1.3.1 Virkamiehet .....	87
6.1.3.2 Identifioitu tapaus ja kansalaistaminen: oppilas .....	91
6.1.3.3 Vastaanottajan kansalaistuminen: huoltaja .....	93
6.1.4 Yhteenvedon byrokraattisesta ajattelumallista .....	96
6.2 Välineellinen ajattelumalli .....	97
6.2.1 Arviointisykli .....	97
6.2.1.1 Koulun yleiset kasvatustavoitteet .....	98
6.2.1.2 Kohteet .....	100
6.2.1.3 Arviointitiedon käyttötarkoitukset .....	105
6.2.1.4 Arviointitieto ja tiede .....	113
6.2.1.4.1 Laatutiedon uhka: arviointivirhe .....	113
6.2.1.4.2 Tiedon lajit ja laatutiedon takeet .....	117
6.2.1.5 Yhtenäisyys .....	121
6.2.1.6 Välineet ja menettelyt .....	123
6.2.1.6.1 Laatutiedon takeet: luotettavat arviointivälineet .....	124
6.2.1.6.2 Laatutiedon takeet: yhtenäiset arviointivälineet .....	125
6.2.1.6.3 Laatutiedon takeet: menettelyt .....	127
6.2.1.7 Laatutiedon viestintä .....	129
6.2.1.8 Yhteenvedon arviointisyklistä .....	132
6.2.2 Välineellisen arvioinnin osalliset .....	133
6.2.2.1 Oppilas .....	133
6.2.2.1.1 Arvioinnissa kuvattu oppilas .....	133
6.2.2.1.2 Arvioinnilla vaikutettu oppilas .....	147
6.2.2.1.3 Vaikutusten tuottaja .....	161
6.2.2.1.4 Joukolla ja ryhmässä .....	163
6.2.2.1.5 Yhteenvedon oppilaan määrittämisestä välineellisessä arvioinnissa .....	164
6.2.2.2 Opettaja .....	165
6.2.2.2.1 Opettaja keskuksena .....	165
6.2.2.2.2 Toimijaverkosto .....	168
6.2.2.2.3 Opettaja virhelähteenä .....	173
6.2.2.2.4 Opettaja korjauksen alaisena virhelähteenä .....	176
6.2.2.2.5 Opettajan autonomia ja riippuvuus .....	180
6.2.2.3 Huoltajat, oppilaitokset, työnantajat ja asiantuntijat .....	183
6.2.2.3.1 Huoltajat .....	183
6.2.2.3.2 Oppilaitokset ja työnantajat .....	187
6.2.2.3.3 Asiantuntijat .....	187
6.2.2.4 Yhteenvedon välineellisen arvioinnin osallisista .....	191

6.3	Kyseenalaistava ajattelumalli .....	192
6.3.1	Arvioinnin keskusten kyseenalaisuus .....	192
6.3.2	Kyseenalaistavan ajattelumallin osalliset .....	196
6.3.3	Yhteenvedoa kyseenalaistavasta ajattelumallista .....	197
6.4	Yhteenvedoa arvioinnin ajattelumalleista .....	197
<b>7</b>	<b>ASIAANTUNTIJA-ASEMIEN RAKENTUMINEN .....</b>	<b>201</b>
7.1	Strategiat .....	201
7.1.1	Säädökset .....	202
7.1.2	Käsikirjat .....	203
7.1.3	Hallinnolliset ohjeet .....	205
7.1.4	Oppikirjat, artikkelit ja mietinnöt .....	209
7.1.5	Aineopetussuunnitelmat ja tutkimukset .....	222
7.1.6	Opetussuunnitelman perusteet .....	225
7.1.7	Yhteenvedoa strategioista .....	226
7.2	Verkostot .....	228
7.2.1	Säädökset .....	228
7.2.2	Hallinnolliset ohjeet .....	229
7.2.3	Käsikirjat .....	230
7.2.4	Aineopetussuunnitelmat .....	231
7.2.5	Tutkimukset .....	232
7.2.6	Artikkelit .....	233
7.2.7	Oppikirjat .....	234
7.2.8	Mietinnöt .....	240
7.2.8.1	Vuoden 1964 mietintö .....	241
7.2.8.2	Vuoden 1966 mietintö .....	241
7.2.8.3	POPS1-mietintö .....	242
7.2.8.4	Vuoden 1973 mietintö .....	244
7.2.8.5	Yhteenvedoa mietinnöistä kirjoittajaverkostossa .....	249
7.2.9	Opetussuunnitelman perusteet .....	249
7.2.10	Poissaoleva auktoriteetti .....	253
7.2.11	Yhteenvedoa kirjoittajaverkostosta .....	255
<b>8</b>	<b>MODERNI SEKÄ ARVIOINNIN JA ARVIOINNISTA KIRJOITTAMISEN RESURSSIT .....</b>	<b>257</b>
8.1	Arvioinnin vaikutukset sosiaalisessa todellisuudessa: laajenevat aika-tila –suhteet .....	257
8.2	Universaalisuus arvioinnissa .....	259
8.2.1	Yhtenäisyys .....	259
8.2.2	Totuudellisuus .....	261
8.2.3	Luottamus .....	262
8.3	Dynaamisuus arvioinnissa .....	263
8.4	Puhtaus .....	265
8.5	Autonomian ja riippuvuuden resurssit .....	267
8.6	Yhteenvedoa arvioinnin resursseista .....	269

<b>9 LUOTETTAVUUSTARKASTELUA .....</b>	<b>271</b>
9.1 Uskottavuus, siirrettävyys, vastaavuus ja vahvistettavuus .....	271
9.2 Strukturaatioteorian tulkinnat .....	275
9.3 Moniäänisyyden kutsu .....	278
<b>10 LOPUKSI .....</b>	<b>283</b>
10.1 Mitä tuli tehdyksi .....	283
10.2 Loppujen loppuksi .....	285
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>287</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>298</b>
<b>Liite 1. Tutkimusaineisto .....</b>	<b>298</b>
<b>Liite 2. Analyysikäytännöt .....</b>	<b>307</b>

## TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1. Oppikoululaitoksen kasvu 1880–1970. Koulujen määrä, koulujen opetuskieli ja sijainti. ....	19
Taulukko 2. Oppikoulujen oppilasmäärä .....	19
Taulukko 3. Varsinaisen kansakoulun ja kansalaiskoulun oppilasmäärät vuosina 1880–1970 .....	20

## ASETELMALUETTELO

Asetelma 1. Tutkimusongelmat, niiden teoreettiset kytkökset, analyysin tasot sekä analyysimenettelyt .....	65
Asetelma 2. Oppilaiden arvioinnin ajattelumallit ja niiden keskeiset sisällöt .....	199
Asetelma 3. Kirjoittaja-asemat ja kirjoittamisen strategiat .....	227
Asetelma 4. Oppilaiden arvioinnin ja arvioinnista kirjoittamisen resurssit .....	269

## KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Lineaarinen, murroksiksi käsitetty aika .....	68
Kuvio 2. Tasoiksi käsitteellistetty aika .....	68
Kuvio 3. Kirjoittajaverkosto .....	256

## KESKEISET LYHENTEET

A	asetus
KJ	koulujärjestys
m	mietintö

Oppiaineiden opetussuunnitelmateksteistä käytetyt lyhenteet ovat tutkimusaineistoluettelon yhteydessä kunkin opetussuunnitelman kohdalla.

# 1 Johdanto

Tämä tutkimus käsittelee oppilaiden arvioinnin ajattelumalleja, siis sitä, mitä arvioinnin on määrätty, vaadittu tai toivottu olevan erilaisissa asiantuntijateksteissä Suomen koululaitoksen kasvun ja uudistuksien vuosina 1800-luvun lopulta 1980-luvulle. Suomen koululaitoksessa arvioinnin muuttuneista käytännöistä jälkinä ovat esimerkiksi luokalle jättämistä koskevat tilastot. Niiden perusteella arviointikäytännöt ovat muuttuneet perustavasti: oppikoululle tyypillinen luokalle jääneiden kymmenesosa kutistui peruskoulussa muutaman prosentin poikkeustapaukseksi (SVT 1965, 11; SVT 1974, 15; Suomalainen 1971, 6). Muuttuneiden käytäntöjen ymmärtämiseksi on tarpeen jäsentää niitä arvioinnin ajattelumalleja, joiden pohjalta käytäntöjen muutos on kasvanut. Tutkin oppilaiden arvioinnin ajattelumalleja sisällöllisesti sekä näiden ajattelumallien muotoutumisprosesseja. Näkökulma on koulutussosiologinen; tutkimus orientoituu strukturaatioteorian mukaan. Tutkimusmenetelmänä on diskurssianalyysin sellainen muoto, joka etenee yksittäisestä tekstistä tekstin tuottamisen sosiaaliseen prosessiin ja laajaan kulttuuriseen kontekstiin.

Oppilaiden arviointia koskevassa tutkimuksessa on korostunut kaksi linjaa. Toinen näistä keskittyy arvioinnin sosiaalisten seurausten tai tuotosten analyysiin. Tästä näkökulmasta oppilaiden arviointia ovat analysoineet esimerkiksi Michel Foucault (1980), Pierre Bourdieu ja Jean-Claude Passeron (1977; 1988, 51–53, 194–208; 1996, 9–22, 30–41, 272, 278) sekä Basil Bernstein (1975). Toisena vahvana tutkimuksellisenä linjana on ollut arvioinnin menettelytapojen ja välineiden kehittäminen (Broadfoot 1996, 11–15).

Vähälle huomiolle tutkimuskohteina sen sijaan ovat jääneet arvioinnin muutokset. Lysne (2006) on kuitenkin hahmottanut arvioinnin muutoksen pitkää linjaa Pohjoismaissa. Arvioinnin muutos on samoin esillä esimerkiksi Pölösen & Pölösen (1994) tutkielmassa, Rädyn, Pölösen, Pölösen ja Snellmanin huomioissa oppilaiden arvioinnista (1995) sekä Simolan (1995) tutkimuksessa. Viimeksi mainitussa esillä on muuttuvan opettajuuden yhteydessä myös oppilaiden arviointi lähinnä mietintöjen valossa. Samoin vähälle huomiolle tutkimuksissa ovat jääneet ne prosessit, joissa oppilaiden arviointia määritellään. Kuitenkin juuri tapa ja mahdollisuus määritellä arviointia ovat perustana myös arvioinnin vaikutusten muotoutumiseen koulujen arjessa (Broadfoot 1996, 8). Arviointia määrittävät ajattelumallit ovat näin tutkimuskohteena kiinnostavia tutkimuksissa usein korostuneiden sosiaalisten vaikutusten rinnalla. Kun määritellään esimerkiksi arvioinnin kohteita, menetelmiä ja arviointitiedon käyttötarkoitusta, tullaan samalla määritelleeksi koulutyön arvostettavia puolia, joiden mukaan arvioinnin käytännöt, osin koulujen toiminta laajemminkin ainakin periaatteessa ohjautuvat. Samalla vaikutetaan tai ainakin toivotaan vaikutettavan myös opettajien, oppilaiden ja näiden huoltajien arvostuksiin ja toiminnan suuntautumiseen. Tällaisista arvioinnin ajattelumalleista aukeaa tämän tutkimuksen ala. Täsmennän tätä yleistä tutkimustehtävää seuraavassa kolmeksi tutkimuksen ongelma-alueeksi: luonnehdin olemassa olevan tutkimuksen avulla ensin arvioinnin moninaisuutta, toiseksi koulun uudistamishankkeiden moniäänisyyttä sekä kolmanneksi arvioinnin laajoja kulttuurisia ja sosiaalisia kytköksiä.

Arviointi on liittynyt kelpoisuuden osoittamiseen ainakin sitten muinaisen Kiinan (2357 eaa.), jossa tulevien siviilivirkamiesten sivistyksen tutkinta oli välttämätön vaihe virkauralle pääsemiseksi (Ebel 1972, 4–6). Tällainen arvioinnin meritokraattinen näkökulma on liitetty myös aikamme koulutukseen: menestyminen ja tutkinnot ovat ehtoina yhteiskuntaan sijoittumiselle (esimerkiksi Collins 1979). Toiseksi arviointi voi olla soveltuvuuden selvittämistä. Tilastollisten menetelmien ja älykkyystutkimuksen kehityttyä 1900-luvun alkuvuosina niitä alettiin soveltaa ensimmäisen maailmansodan aikaan kelpoisuuden määrittelyyn sotilaallisesta näkökulmasta. Sitten sovellusala laajeni koulutukseen: sopivat henkilöt oikeille koulutusurille. (Ebel 1972, 11–15; Rätty, Pölönen, Pölönen & Snellman 1995, 182; Clarke, Madaus, Horn & Ramos 2000; Lysne 2006, 339.)

Kolmanneksi koulun käytännöissä arviointi on väline erityisiin koulutuksellisiin tai kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Émile Durkheimin klassikko koulutuksen pitkän ajan kehityksestä ja muutoksista kuvaa esimerkiksi jesuiittakoulujen toimintaa tästä näkökulmasta. Jesuiittojen järjestämälle opetukselle oli ominaista intensiivisyys ja jatkuva oppilaiden aktivointi, toisaalta myös jatkuva paine ja valvonta. Tavoitetietoinen tehokkuus ilmeni oppilaiden muodostamien pienyhteisöjen toistuvana kilpailuna sekä oppilaan ja opettajan tiiviinä henkilökohtaisena kontaktina. Tällöin oppilasryhmien ja yksittäisten oppilaiden arviointi oli keskiössä: arviointi oli väline parempaan suoriutumiseen. Jesuiittakoulujen kurirakenne ja loistokkaat tulokset loivat näiden koulujen maineen. (Durkheim 1977, 257–260; Lysne 2006, 331.)

Jo näissä kolmessa esimerkissä alkaa piirtyä arvioinnin erilaisten ajattelumallien ja käytäntöjen horisontti. Samalla alkaa piirtyä tämän tutkimuksen horisontti: arviointi ilmiönä ei ole yksi ja yhtenäinen, siitä on olemassa erilaisia tulkintoja ja ajattelumalleja. Arviointi ajoittuu koulutusprosessissa eri vaiheisiin, ja arviointitiedon käyttötarkoitukset vaihtelevat.

Basil Bernstein käsitteellistää oppilaiden arvioinnin koulun yhdeksi viestijärjestelmäksi koulutiedon ja opettamisen rinnalle (Bernstein 1975, 85–86). Arviointi vaihtelee sen mukaan, miten selvästi koulutiedon alat on erotettu toisistaan ja miten selvästi opettajien toiminnan rajat on määritelty. Näin koulutiedon ja pedagogisten muotojen muuttuessa myös arviointi muotoutuu uudelleen: arvioinnin kriteerit voivat muuttua, arviointitietoa voidaan tuottaa erilaisin välinein, ja tuotettu tieto voi muuttua luonteeltaan. (Bernstein 1975, 130–133, 145.) Eri tavoin toteutettuna oppilaiden arviointi jäsentää samalla arviointiin osallistuvien toiminnan rajoja, autonomian alueita ja riippuvuussuhteita. He voivat olla arviointitiedon tuottajia, sen vastaanottajia, yhteistoiminnan osapuolia tai arvioinnin kohteita. Näistä arviointiin jollakin tavalla osallistuvista käytän jatkossa termiä osallinen.

Tässä on käsillä olevan tutkimuksen ensimmäinen ongelma-alue. Tavoitteena on hahmottaa ja jäsentää oppilaiden arvioinnista erilaisissa teksteissä olevia ajattelumalleja: Analysoin, mikä oppilaiden arvioinnissa on keskeistä. Edelleen analysoin, miten arvioinnin osalliset ja heidän suhteensa määrittävät. Näitä arvioinnin erilaisten ajattelumallien taustoja luonnehdin luvussa 2.

Tutkimuksen toinen ongelma-alue koskee arvioinnin ajattelumallien muotoutumista. Huomio kiinnittyy oppilaiden arvioinnista kirjoitaviin, siis koulutuksen uudistajiin, asiantuntijoihin ja vaikuttajiin. Uudistettaessa koulutusta ja siis myös arviointia sen osana monet asiantuntijuudet kohtaavat. Havainnollistan seuraavassa, miten tällainen asiantuntijuuksien kohtaaminen on ilmennyt koulunuudistusta koskevissa tutkimuksissa.

Margaret S. Archer on analysoinut massakoulutusjärjestelmien syntyä ja muotoutumista eri maissa. Koulua uudistavat hankkeet eroavat hänen mukaansa sen perusteella, miten

keskitetty koulujärjestelmä on sekä miten ja minkälaisin resurssein yhteiskunnan eri ryhmät ovat voineet osallistua koulua kehittäviin prosesseihin. Koulun uudistamiseen yhteiskunnan eri ryhmät voivat osallistua esimerkiksi taloudellisin resurssein tai vaikuttamalla poliittisten kanavien kautta. Muutosprosessit voivat perustua neuvotteleviin tai haastaviin strategioihin. (Archer 1979.) Erilaisten resurssien ja prosessien myötä määrittävät myös uudistuspyrintöihin osallistuvat ryhmät: millainen asiantuntijuus on vaikuttavaa tai huomiotta jätettyä, mitkä asemat suunnannäyttäjiä, mitkä toiset ehkä myötäilijöitä tai vallitsevan olotilan puolustajia.

Suomen koulunuudistukselle ominaista on ollut keskittynyt poliittinen ja hallinnollinen ohjaus sekä tieteen vahva sidos uudistusten valmisteluun (esimerkiksi Numminen 1982, 12–20; Simola 1995, 38–40). Myös Suomen koulunuudistus on tunnistettu muovautuneeksi monien intressien kohdattua. Nykyinen yhtenäinen koulujärjestelmä on kasvanut useista koulumuodoista, joilla on ollut omat tavoitteensa ja niiden myötä toimintatapansa. Koulunuudistus on edennyt vaiheina, joissa ovat vaihtelevasti korostuneet jotkin koulutukselle asetetut tavoitteet (Kivinen 1988; Simola 1995). Koulunuudistuksen analyysi on kohdistunut monelle tasolle: Koulu on muotoutunut eri yhteiskuntaluokkien intressien kamppailussa (Takala 1983). Valtiollisiksi kouludoktriineiksi nimetyissä ohjelmissa ovat pelkistyneet useiden yhteiskunnan tahojen koulutusta koskevat näkemykset ja vaateet (Kivinen 1988, 77). Koulutukselliset ohjelmat ovat konkretisoituneet edelleen opetussuunnitelmiksi, jotka tiivistävät koulutuksen ihmiskuvan sekä sopiviksi määritetyt sisällöt ja näiden välittämisen tavat. Monien koulutusta koskevien toiveiden ja vaateiden myötä myös opetussuunnitelmat painotuksineen ovat ymmärrettävästi muuttuvia ja sisäisesti epäyhtenäisiä (Rinne 1984). Niissä on rakentunut vaihteittain esimerkiksi opettajuutta koskeva ymmärrys (Simola 1995).

Edellä luonnehditut Archerin analyysi ja Suomen koulunuudistusta koskevat tutkimukset havainnollistavat koulunuudistuksen moniäänisyyttä. Nämä esimerkit koskevat koulutusjärjestelmiä kokonaisuuksina. Oppilaiden arvioinnin määrittely koulunuudistuksessa on kuitenkin vain osa laajaa kokonaisuutta. Lisäksi se on kysymys, joka edellyttää erityistä asiantuntijuutta. Tämä todennäköisesti rajaa sitä joukkoa, joka kirjoittaa oppilaiden arvioinnista ja osallistuu sitä koskevaan keskusteluun. Silti on perusteltua ajatella, että koulunuudistuksen kokonaisuuden tavoin myös arvioinnin ajattelumallit rakentuvat eri tahoilta esitettävien näkemysten ja vaatimusten kohdatessa ja eri asiantuntijatahojen muotoillessa heille ominaisin tavoin tavoitetoja oppilaiden arvioinnista.

Oppilaiden arviointia ovat määritelleet monet tahot: Säädöksissä on arvioinnin velvoittava näkökulma, mietinnöissä toivottava. Hallinnollisissa käsikirjoissa kootaan ja välitetään edelleen säädöksiä; hallinnollisissa ohjeissa tulkitaan niitä. Opetussuunnitelmissa tiivistyy arvioinnin pedagoginen näkökulma. Tulkintoja kohti koulun käytäntöjä vievät opettajankoulutuksen oppikirjat. Arvioinnin ajankohtaiskeskustelua käydään artikkeleissa. Tutkimuksissa näkökulma voi olla kokoava tai kehittävä. Tällaisia tekstejä on tutkimusaineistona. Jatkossa käytän eri tekstien kirjoittajista ja heidän asemaansa luonnehtivasta asiantuntijuudesta rinnakkaisesti kokoavasti tuottaja-aseman ja kirjoittaja-aseman termejä.

Arviointiin tulee uusia piirteitä kasvatustutkimuksen muutosten ja koulunuudistuksen myötä (esimerkiksi Broadfoot 1996; Pölönen & Pölönen 1993; Pölönen 1994; Rätty, Pölönen, Pölönen & Snellman 1995; Simola 1995). Samalla syntyy arviointia koskevien näkemysten avaruus; on olemassa useita, mahdollisesti kilpailevia ajattelumalleja oppilaiden arvioinnista.



Nämä ajattelumallit liittyvät toisiinsa: niissä saatetaan hyväksyä vahvistaa ja välittää edelleen toisaalla esitetty tai niissä saatetaan etäännyä joistakin toisista oppilaiden arviointia koskevista ajattelumalleista. Näin nämä ajattelumallit arvottuvat suhteessa toisiinsa. Samalla hahmottuu aiheesta kirjoittavien suhdeverkosto, jossa on vaikuttajan ja vastaanottajan asemia, on kannatusta saavia ja vaiettuja asemia.

Tässä on tutkimuksen toinen ongelma-alue: oppilaiden arviointia koskevien ajattelumallien muotoutuminen. Kohteena ovat ajattelumallien erilaiset muotoutumisprosessit sekä ne asiantuntija-asemat ja asiantuntijuuden muodot, jotka ovat olennaisia kirjoitettaessa oppilaiden arvioinnista. Edelleen kohteena on erilaisten asiantuntijuuksien kohdatessa muotoutuva suhdeverkosto. Käytän tässä asiantuntijuuden termiä asiantuntijan sijaan, koska kiinnostavia eivät ole yksittäiset kirjoittajat sinällään vaan se asiantuntija-asema, josta käsin oppilaiden arvioinnista on kirjoitettu. Koulunuudistuksen kerroksellisuutta ja moniäänisyyttä luonnehdin taustaksi luvussa 3.

Tutkimuksen kolmannella ongelma-alueella asetan nämä oppilaiden arvioinnin ajattelumallit ja oppilaiden arvioinnista kirjoittavat asiantuntijatahot laajaan kulttuuriseen kontekstiin. Koulutusjärjestelmät ja arviointi niiden mukana ovat kasvaneet nykymuotoonsa modernin maaperässä. Sosiaalisten järjestelmien eriytyminen, kasvavan sukupolven sijoittuminen yhteisöön osoitettujen saavutusten perusteella, kilpailu asemista yhteisössä, kelpoisuuden osoittaminen kilpailussa ja kilpailun kontrolli liittyvät Patricia Broadfootin tulkin mukaan modernin ajan massakoulutukseen ja arviointiin (Broadfoot 1996, 24, 31–33). Näissä prosesseissa tehdään modernin yhteiskunnan kansalaisia. Modernille ominaiset eriytyminen, erityinen rationaalisuus, ajan ja paikan muuttuva merkitys sekä erilaisten asiantuntijajärjestelmien nousu (esimerkiksi Weber 1965, 134–135, 167–168; Broadfoot 1996, 66–101; Giddens 1991, 14–31) ovat taustana myös muuttuvalle arvioinnille ja mahdollisuuksille määritellä arviointia. Koulutus on yksi modernin yhteiskunnan alue, jonka toimintatapaa on luonnehdittu byrokraattisesti organisoiduksi ja tieteelliseen rationaalisuuteen perustuvaksi. En silti oleta, että koulutus toimintatavoiltaan tai toimintansa perustan osalta olisi yksi ja yhtenäinen. Edellä olleet huomiot koulunuudistuksen vaiheista ja kerrostumista sekä erilaisten näkemysten sekoittumisesta johdattavat pikemmin kysymään, millaisen rationaalisuuden ja millaisten aineellisten tai symbolisten resurssien varaan oppilaiden arvioinnin ajattelumallit ja niiden määrittelyyritykset rakentuvat. Tässä on käsillä olevan tutkimuksen kolmas ongelma-alue. Modernia koulunuudistuksen ja arvioinnin ajattelumallien kontekstiksi luonnehdin luvussa 4.

Tutkimuksen rakenne on seuraava: Luonnehdin ensin oppilaiden arvioinnin suuria linjoja olemassa olevan tutkimuksen avulla. Tarkastelen, kuka ovat osallisia oppilaiden arvioinnin käytännöissä, millaisiin resursseihin toiminta perustuu sekä millaisiksi osallisten suhteet muodostuvat. Olemassa olevassa tutkimuksen suurissa linjoissa pelkistyy arvioinnin moninaisuus; on siksi perusteltua lähtökohtaisesti olettaa, että Suomen koululaitoksessa oppilaiden arviointi ei ole ollut yksi ja yhtenäinen ilmiö. Siksi on edelleen perusteltua tutkia arvioinnin ajattelumalleja myös Suomen koululaitoksen kasvun vuosina 1870-luvulta 1980-luvulle. Arvioinnin suuret linjat pelkistän toisessa luvussa.

Toiseksi tarkastelen olemassa olevan tutkimuksen valossa koulunuudistusta. Koulunuudistuksen osalta esittelen toisaalta yleisiä huomioita kattavien koulutusjärjestelmien kehittymisestä, toisaalta jäsenmän Suomen koulunuudistuksen erityisiä piirteitä. Sen pohjalta konkretisoituu koulunuudistuksen kerroksellisuus. Lisäksi koulunuudistus hahmottuu tapahtumaketjuksi, jossa monet intressit kohtaavat ja jonka

tuotokset sen myötä ovat moniaineeksiset ja ajallisestikin kerrostuneet. Edelleen kokoon huomioita oppilaiden arvioinnin muutoksia koskevista tutkimuksista. Monella tasolla toteutuva koulunuudistus ja monien intressien ja asiantuntijuuksien kohtaamisissa muotoutuva koulunuudistus ovat perusteena sille, että tutkittaviksi on tässä valikoitunut laajasti erilaisia ja eri asiantuntijatahojen tuottamia tekstejä. Koulunuudistuksen monia kerrostumia ja tahoja luonnehdin luvussa 3. Koulunuudistuksen ja oppilaiden arvioinnista kirjoittamisen laajana kontekstina on moderni. Arviointia modernin projektin kautta luonnehdin luvussa 4.

Edelleen kokoon käsitteellisellä tasolla lähtökohdat: määrittelen tässä tutkimuksessa sovellettavat toiminnan ja vallan käsitteet sekä merkityksen luonteen. Lisäksi pohdin tapaa käsitteellistää aikaa. Tukeudun strukturaatioteoreettiseen ajatteluun (Giddens 1979; 1984). Asemoin strukturaatioteorian käsitteistöä sen syntyajan keskusteluun. Vallan, toiminnan, merkityksen ja ajan käsitteiden pohjalta spesifioin tutkimusongelmat. Edelleen kuvaan tutkimusmenetelmän sekä tutkittavan aineiston. Nämä metodologiset sitoumukset ovat luvussa 5.

Tutkimuksen tulokset esittelen edellä kuvattujen ongelma-alueiden ja laajenevien tulkinnan kehien mukaan luvuissa 6–8. Tutkimuksen tuloksia seuraa teoreettista välineistöä ja löydösten relevanssia koskeva pohdinta luotettavuuden näkökulmasta sekä strukturaatioteorian kritiikin ja sovellettavuuden mahdollisuuden näkökulmista luvussa 9. Luvussa 10 on yhteenveto sekä pohdintaa tulosten siirrettävyydestä.



# 2 *Oppilaiden arviointi*

## 2.1 ARVIOINNIN TUTKIMUKSEN LINJOJA

Arviointi on jonkin ilmiön arvon määrittämistä suhteessa johonkin kriteeriin. Arviointi on välttämättä osa formaalia koulutusta, tätä nykyä Suomessa asetuksen voimalla. Vaikka arviointi on vahvasti liittynyt juuri koulutukseen, se ei ole kouluväen yksinoikeus: systemaattista arviointia harjoitetaan mitä erilaisimmissa organisaatioissa mitä moninaisimmin menetelmin. Käsillä olevassa työssä arviointi kuitenkin rajautuu koulun piiriin ja erityisesti oppilaiden arvioinnin alueelle.

Arvioinnin tutkimuksen vahvoja linjoja ovat olleet arviointimenettelyjä ja -välineitä kehittävä ote sekä vallalla olleiden arviointikäytäntöjen kritiikki. Useimmiten kehittäminen on luonteeltaan teknistä, parempaa tehokkuutta ja täsmällisyyttä hakevaa (esimerkiksi Madaus & Kellaghan 1992, 127; Harnish 1994; Davies & Brember 1994; Sainsbury, Schagen & Whetton 1995; Selwyn 1997; Black 1998; Neary 1998; Mäkinen 1998; Freedman 1998; Schagen, Sainsbury & Strand 1999; Eilertsen & Valdermo 2000; Williams & Ryan 2000; Barnes, Clarke & Stephens 2000; Gambell & Hunter 2004; Threlfall 2005; Newton 2005; Crisp & Strand 2006; Johnson 2007; Smith & Tillema 2007; Lyren 2008; Pi-Hsia 2010). Kehittelyn näkökulma voi myös olla filosofinen: arvioinnin perusteita kysyvä ja niiden pohjalta hyviä arviointikäytäntöjä kirkastava (Austin & Freebody 2001; Atjonen 2007). Toisaalta voidaan kysyä ja pohtia arvioinnin perusteita ilman erityistä kehittämisnäkökulmaa (Tunstall 2003; Shay 2008).

Toinen vahva arvioinnin tutkimuksellinen suunta on toteutuvan arvioinnin kritiikki. Näkökulmana tällöin ovat arvioinnin ennakoimattomat ja epäsuotavat vaikutukset. Kritiikin mukaan arvioinnin on todettu heikentävän oppilaiden motivaatiota (Noss, Goldstein & Hoyles 1989), muovaavan oppilaiden ymmärrystä itsestään oppijoina (Reay & Wiliam 1999; Ecclestone & Pryor 2003; Cremin & Thomas 2005), suuntaavan ja vinouttavan opetusta (Brooke & Oxenham 1984; Noss, Goldstein & Hoyles 1989; Freedman 1998; Reay & Wiliam 1999; Firestone, Fitz & Broadfoot 1999; Rhedding-Jones 2002; Hall, Nind & Sheehy 2004) sekä vaikuttavan opettajien ja oppilaiden suhteisiin (Noss, Goldstein & Hoyles 1989) ja oppilaiden käyttäytymiseen ja suoriutumiseen (Armstrong, Galloway & Tomlinson 1993). Edelleen on todettu arvioinnin oppilaille aiheuttama henkinen kuormitus (Putwain 2009).

Joissakin analyyseissa arviointi ja valta on liitetty samaan tarkasteluun. Arvioinnissa ilmenevän vallan eräänlaisen esihistorian on kirjoittanut Michel Foucault. Analysoidessaan modernin yhteiskunnan muotoutumista hän sivuaa myös koulun käytäntöjä ja oppilaiden arviointia. Michel Foucault'n analyyseissä koulu määrittänyt tiedon varaan toimintansa rakentavaksi instituutioksi, joka korvaa kehoon pakkovaltana suunnatut vallankäytön muodot kohteensa kurinalaistamalla. Koulu on tällainen mielen jalostamo esimerkiksi vankilan ja sairaalan ohella. Tiedon varaan järjestetyt toiminnot tuottavat kohteensa; tiedon varassa yksilöidään ja eriytetään koulun oppilaat käsiteltäviksi tapauksiksi, joiden muokkaamisen periaatteena on normaalkiksi saattaminen. Arvioimalla ja tutkimalla oppilaat voidaan järjestää suhteessa toisiinsa sekä opiskelun kohteina oleviin sisältöihin. Arviointi on

palkkioiden ja rangaistusten järjestelmä. Olennaista on arvioinnissa kohteeksi otettavan tapauksen ja tämän ominaisuuksien säännöllinen ja tarkka dokumentointi; suoriutumisesta syntyy määrällistetty ja arvottava kirjanpito. Juuri tässä on arvioinnin paikka modernissa massakoulutuksessa. Yksilöinnin ja korjaamisen tausta-ajatuksena on ymmärrys hyödyllisestä populaatiosta; tiedon varassa toimivat instituutiot tuottavat hyödyllisiä, tiedon avulla kurinalaistettuja kansalaisia. Foucault sijoittaa näiden tiedon varassa toimivien kuri-instituutioiden synnyn 1700-luvulle. (Foucault 2005, 201, 217, 246, 251–261, 265.) Foucault’lainen ajattelumalli on innoittanut monia koulutuksen tutkijoita (esimerkiksi Hoskin 1979; Popkewitz 1997; Popkewitz & Brennan 1998; Ball 1993; Atkinson 1998; Biesta 1998; Fendler 1998; Simola 1995).

Oman aikamme kouluun keskittyviä, arvioinnin ja vallan kytköksen huomaavia analyyseja on useita. Analyyseissa korostuvat koulun käytännöissä toteutuvan arvioinnin sosiaaliset vaikutukset. Tästä näkökulmasta arviointia ovat analysoineet esimerkiksi Pierre Bourdieu ja Jean-Claude Passeron, Michael Apple sekä Samuel Bowles ja Herbert Gintis. Näille analyyseille on yhteistä sosiaalisten ja akateemisten luokittelujen yhteys: arviointi on osana prosesseja, joissa oppilaita tulevana kansalaisina erotellaan ja määritellään erilaisiin ryhmiin kuuluviksi. Koulun soveltamat luokittelut näyttävät ongelmattomilta, ja niiden taustalla olevat oletukset jäävät huomiotta. Arvioinnin neutraalilta näyttävä kieli oikeuttaa oppilaisiin kohdistuvan kontrollin, mutta sen poliittisia ja eettisiä seurauksia ei kuitenkaan tunnisteta. (Esimerkiksi Apple 1979, 135–138, 142–145; Bowles & Gintis 1976, 39–41, 102–106, 129–141; Bourdieu & Passeron 1977, 4; Bourdieu 1996, 19, 52–53.) Arkisen koulutyön havainnot oppilaista tulevat vallitsevien diskurssien kautta luotettavan ja objektiivisen oloisiksi. Koulun menettelyt tuottavat keskeiset koulutukselliset luokittelut älykkyydestä, kyvystä, lahjakkuudesta ja oppimisvaikeuksista (Cromin & Thomas 2005).

Esimerkiksi Bourdieu kiinnittää huomion koulun arviointikäytäntöihin. Niissä koulu kääntää oppilaiden perimät sosiaaliset, kulttuuriset ja etuoikeuksia luovat resurssit koulutukselliseksi resurssiksi ja koulutukselliseksi etuoikeudeksi. Nämä edelleen kääntyvät koulua seuraavilla elämänurilla uudelleen sosiaalisiksi ja kulttuurisiksi etuoikeuksiksi. Tämä kääntäminen toteutuu koulun arkisissa menettelyissä esimerkiksi opettajan tehdessä huomioita oppilaistaan opetuksen aikana. Arvioidessaan koulu arvostaa sitä, mitä se itse ei pysty antamaan: se arvostaa älyn loistoa, helppoutta ja vaivattomuutta, briljanssia keskinkertaisuuden sijaan. (Bourdieu 1988, 51–53, 194–208; 1996, 9–22, 30–41, 272, 278.) Tällainen arvioinnissa ilmenevä valta on symbolista valtaa. Symbolinen valta ei kerro, mitä kohteen tulee tehdä, vaan se määrittelee, mitä kohde on ja johtaa kohteen kestävästi tulemaan siksi, miksi tämän ikään kuin täytyykin tulla. (Bourdieu 1991, 52).

Edellä olen tiivistetysti luonnehtinut oppilaiden arviointia ja valtaa liittävää tutkimusta. Näissä tutkimuksissa tutkijat selittävät tarkastelevansa oppilaiden arviointia vallan näkökulmasta; analyyseissaan he nojautuvat kuitenkin erilaisiin käsityksiin vallasta. Valtaa tarkastelen spesifisti jäljempänä luvussa 5.

## **2.2 ARVIOINNIN MONINAISUUS**

Edellä luonnehditut toteutuvan arvioinnin sosiaaliset vaikutukset eivät ole kohteena tässä työssä; sen sijaan huomio on niissä ajattelumalleissa, joiden pohjalta kouluissa toteutuvan arvioinnin sosiaaliset vaikutukset kasvavat. Juuri tällaisia toteutuvaa arviointia edeltäviä

ajattelumalleja Simola (1995) jäljittää tutkimuksessaan. Foucault'laisista lähtökohdista hän on analysoinut opettajuuden muotoutumista Suomen koulunuudistuksessa. Simola tarkastelee opettajuuden muotoutumista virallisessa valtiollisessa koulutusdiskurssissa; erityisesti analyysi tukeutuu mietintöihin. Arviointi yhtenä opettajan tehtävänä perustuu Simolan mukaan samoille periaatteille, jotka Foucault tunnisti modernille koululaitokselle ominaisiksi: Arviointi dokumentoi, se tarkastelee kohdettaan intensiivisesti, se ohjaa oppilaita itsetarkkailuun ja -valikointiin. Objektiivinen tieto ja tieteellinen näkökulma ovat arvioinnin perustana. Arviointiajattelun merkittävä murros ajoittuu Simolan mukaan Suomen koulunuudistuksessa 1960-luvulle peruskoulua valmisteleviin vuosiin. Hänen mukaansa tätä aiemmin arviointi ei problematisoitunut opettajan tehtävänä. (Simola 1995, 281–291.)

Arvioinnin ajattelumallit ovat kohteena samoin Pölösen Suomen historian alaan kuuluvassa pro gradu -tutkielmassa, joka koskee Opettajan-lehden välittämää kuvaa oppilasarvostelusta oppivelvollisuuskoulun vuosina 1970-luvun lopulle (Pölönen 1994). Samoin muuttuva ymmärrys arvioinnista on ollut kohteena Pölösen & Pölösen (1993) tutkielmassa arvioinnin älykkyyskäsitteistä. Muuttuva ymmärrys oppilaiden arvioinnista erityisesti suhteessa psykologiseen tietoon on ollut Rädyn, Pölösen, Pölösen ja Snellmanin kiinnostuksen kohteena (1995).

Kirjoittaessaan muuttuvasta opettajuudesta edellä mainitut suomalaistutkijat kiinnittävät huomion tämän työn kannalta olennaiseen seikkaan, nimittäin koululaitoksen muutokseen. Koulunuudistuksessa muotoutuvat myös käsitykset opettajista, oppilaista, huoltajista ja muista arviointiin osallistuvista sekä näiden suhteista. Koulua uudistettaessa myös arviointi määrittyy uudestaan; se ei ilmiönä ole yksi ja yhtenäinen. Arvioinnin erilaiset linjat ja trendit ja niiden myötä muuttuvat käytännöt määrittelevät arviointiin osallistuvia ja näiden suhteita vaihtelevasti. Arviointi ja sitä koskeva keskustelu on eriytynyttä. Tällaisesta arvioinnin eriytymisestä oli esimerkkejä johdannossa. Muinaisen Kiinan virkatutkinnossa, jesuiittakoulujen pyrkimyksissä edistää oppimista sekä edellytyksiä selvittävässä testaamisessa konkretisoituu arvioinnin moninaisuus: arvioinnin tavoitteet ja menettelyt vaihtelevat. Esimerkeissä ilmenee edelleen, miten oppilaiden ja opettajien asema ja toiminta vaihtelevat arviointimenettelyjen ja arvioinnin tavoitteiden mukaan. Vielä niissä havainnollistuu, miten arviointivälineet ja niiden kehittyminen voivat liittää arviointiin asiantuntijoita koulun ulkopuolelta.

Nykyisten arviointimenettelyjen historia on pitkä. Näyttökoe oli ominainen keskiajan käsityöläiskilloille, suullinen kuulustelu taas keskiajan yliopistolaitokselle. Määrälliset arvosanat tulivat tehokkaaseen ja tietoiseen kasvatuskäyttöön jesuiittojen kouluissa (Lysne 2006, 331). Ne yleistyivät julkisissa kouluissa 1790-luvulla. Suoriutuminen matematisoitiin arvosanoiksi. Samalla kuulustelu erikoistui ja kapeutui sisällöiltään. (Madaus & Kellaghan 1992, 122, 124–125.) Erilaisten arviointivälineiden ja koetyyppien historia on samoin pitkä. Kirjallisista kokeista eurooppalaisissa oppilaitoksissa on tietoja jo 1300-luvulta, joskin niiden käyttö systematisoitui 1700-luvulla. Esseekoe on 1800-luvun amerikkalaisinnovaatio. Sen epäyhtenäisyyden kritiikistä kehkeytyi 1900-luvun alussa ensin lyhyiden vastausten koe sekä viimein tilastollisen ajattelumallin myötä monivalintakoe. (Madaus & Kellaghan 1992, 124–125.)

Arvioinnin monet kohteet ovat tunnetut samoin vuosisatojen takaa. Oppilaan suoriutumista on pidetty opettajan työn tuloksellisuuden ja koulun tehokkuuden osoittajana vuosisatojen ajan. Esimerkiksi 1440-luvulla italialaiskaupungissa opettajan palkkaus

määräytyi oppilaiden suoriutumisen perusteella. Opettajan tulosvastuu sekä opettajaan kohdistuva hierarkkinen kontrolli saivat näin ilmaisan jo varhain. Sama tuloksellisuuden ja kontrollin ajattelumalli toistui sittemmin 1700- ja 1800-luvuilla esimerkiksi Brittein saarilla, Jamaikalla ja Australiassa kansanopetuksen vähitellen kehittyessä. 1900-luvun alussa koulun arvosanojen keskiarvoa saatettiin käyttää koulua markkinoivana kriteerinä. Viimeisimmät koulujen tuloksellisuuden arvioinnin muunnelmat ovat kasvaneet 1960-luvulta, erityisen vahvasti kuitenkin 1980-luvulta alkaen koulutuksen markkina-ajattelun myötä. Kohteina voivat näin olla opettajien työ ja koulun toiminta. Oppilaiden suoriutumisen arviointi palvelee samalla hallinnollisia tarpeita. Erityisesti koko ikäluokan tai koulumuodon kattavissa arviointimenettelyissä näkökulmina voivat olla myös arviointimenettelyjen tehokkuus tietoa hankittaessa sekä niiden kustannustehokkuus. (Madaus & Kellaghan 1992, 121, 125; Lysne 2006, 338.)

Näissä esimerkeissä hahmottuvat erilaiset käsitykset arvioinnin tarkoituksesta, kohteesta, ajoituksesta, sen ajallisesta suuntautumisesta, tavasta, kriteeristä sekä arvioinnin suorittajasta. Olennainen arviointiin liittyvä kysymys on lisäksi, kenellä on kontrolli arviointiprosessista. (Esimerkiksi Barnett 1994.) Sen mukaan kuin nämä arviointiin liittyvät tekijät vaihtelevat, määrittyvät vaihtelevasti myös arvioinnin osalliset, arviointiin liittyvä toiminta sekä sen mahdollisuudet ja rajat (esimerkiksi Nevo 1985). Samalla määrittyy erilaisia autonomian alueita ja riippuvuussuhteita arviointiin osallistuvien välille; tämä on yhtenä kohteena käsillä olevassa työssä.

Edellä olleet johdattelevat esimerkit ovat pitkältä ajalta. Niistä on jälkiä myös 1900-luvun arviointiajattelussa ja sen vaihtuvissa painotuksissa. Seuraavassa on huomioita arviointiajattelun suurista linjoista 1900-luvulla, mikä kattaa huomattavan osan tässä tutkimuksessa tarkasteltavasta ajanjaksosta. Nämä tutkimuksen kohdealueeseen johdattavat huomiot koskevat kansainvälisiä trendejä ja ajattelumalleja; ne eivät siis suoraan liity Suomen koulunuudistukseen. Suomen koulunuudistus ei kuitenkaan ole kasvanut irrallaan kansainvälisestä keskustelusta. Siksi tällaisten suurten linjojen esittely on perusteltua. Tällaisiksi suuriksi linjoiksi ovat pelkistyneet ensinnä testaamista korostava näkökulma, toiseksi sen muunnelmana markkinoistuvassa koulutus kentässä koulujen tuloksellisuutta korostava näkökulma sekä kolmanneksi oppimista edistävä näkökulma.

Caroline Gipps on luonnehtinut muuttuvan arvioinnin suuria linjoja. Näitä ovat hänen mukaansa 1900-luvulla olleet psykometrinen traditio sekä toisaalta arvioinnin koulutuksellinen käyttö (Gipps 1994, 1–8). Ensin mainittu pohjautuu älykkyystestaukseen. Tilastollisia menetelmiä hyödyntävä testaaminen alkoi 1900-luvun alkupuolella. Koulutuksessa laaja testaaminen liittyi tuloksellisuuden ja tehokkuuden vaateisiin. Se palveli byrokraattista kontrollia ja valvontaa. (Madaus & Kellaghan 1992, 125; Clarke, Madaus, Horn & Ramos 2000.) Koulutuksen käytännössä olennaista oli paljolti älykkyYTEEN pelkistyneen koulutettavuuden määrittely. Eri oppiaineisiin kehitettiin objektiivisia testejä, jotka kokosivat tuloksia normireferenssin periaatteella: oppilaat olivat populaatio, jonka suoriutumisessa oletettiin tietty jakauma. Oppilaan suoriutumisen arvo määräytyi suhteessa toisten oppilaiden suoriutumiseen. Perinnölliseksi ymmärretty älykkyys koulutettavuuden mittana oli peruste oppilaiden jakamiseen eri koulutusurille; älykkyys määritteli koulutuksellisen arvon. Se ymmärrettiin stabiiliksi ja luotettavasti mitattavaksi. Ajaututtiin eräänlaiseen biologiseen determinismiin ja geneettiseen meritokratiaan, kun koulutettavuus määriteltiin älykkyYDEN perusteella. (Ebel 1972, 11–17; Sharp 1983, 36–38; Simpson & Rosenholz 1986, 115; Eisner 1993, 220–221; Ediger 1993, 41; Gipps 1994, 5–7; Broadfoot 1996, 178–179;

Richardson & Johanningmeier 1999; Clarke, Madaus, Horn & Ramos 2000; Rätty, Pölönen, Pölönen & Snellman 1995, 181–182.)

Paradigman painotukset voisi tiivistää seuraavasti: Lähtökohtana on ajatus yksilöiden eroista. Arviointi kohdistuu ensiksikin synnynnäiseksi ymmärrettyyn kyvykkyyteen ja toiseksi omaksuttuun tietoon, ikään kuin omaksumisen määrään. Arvioinnin tarkoituksena korostuvat menestyksen ennustaminen ja sijoittelu koulutusjärjestelmässä tai koulutuksen päätyttyä työelämässä. (Esimerkiksi Gipps 1994, 5; Richardson & Johanningmeier 1999; Lyren 2008.) Tausta-ajatuksena on arvioitavien kohteiden ositettavuus: kohteet ovat spesifioitavissa ja mitattavissa. (Gipps 1994, 5, 20.)

Näissä arviointia koskeissa huomioissa pelkistyvät paljolti massakoulutusjärjestelmien perusoletukset. Massakoulutusjärjestelmä perustuu ajatukselle yksilöiden kultivoitavista kyvyistä. Koulutusjärjestelmä olettaa näiden kykyjen riittävän yhtäläisyyden, jolloin oppilaiden kouluttaminen joukkona on mahdollista ja mielekästä. Koulutusjärjestelmä on organisatorisesti ja professionaalisesti kontrolloitu; näin sen sisällöt ja prosessit ovat standardoidut. Tämän myötä kasvavat myös oppiarvojen rationaalinen jatkumo sekä oppineisuuden tutkintaan liittyvät rationaaliset säännöt, siis oppilaiden arvioinnin erilaiset menettelyt. (Meyer 1986, 342.)

Murros arviointitiedon käyttöön kasvatuksen tukena alkoi Gippsin mukaan ilmetä 1950-luvulla edellä kuvatun psykometrisen tradition kritiikkinä. Tavoitteeksi tuli koulutuksellisesti hyödynnettävä arviointitieto. (Gipps 1994, 7–8.) Yhteiskunnallisena viitekehyksenä tälle murrokselle oli koulutuksen merkittävä laajeneminen. Sen myötä käsitys koulutuksesta muuttui: Koulutusta ei enää ymmärretty etuoikeudeksi tai välineeksi oppilaiden ja kansalaisten tarkoituksenmukaiseen sijoitteluun. Sen sijaan koulutus määrittyi subjektiiviseksi oikeudeksi. Samalla oppilaiden erot ja yksilöllisyys näyttäytyivät uudella tavalla koulun työssä: jokapäiväisinä, välttämättä läsnä olevina, voitettavina tai ainakin käsiteltäviä vaativina haasteina. Sijoittelu ja mahdollisesti poissulkeva ajattelumalli ei voinut toimia subjektiivisen oikeuden viitekehyksessä. Tämän myötä arviointikin keskittyi oppimiseen prosessina ja oppimisen edistämiseen; arviointi näyttäytyi oppimisen mahdollisuutena. Se oli väylä muovata ajattelua ja toimintaa. (Bloom, Hastings & Madaus 1971, 5–6; Bloom, Hastings & Madaus 1981, 51.)

Vaikka koululaitoksen toiminta oli paljolti keskiössä testaamista korostavassa arvioinnissa, liittyi myös siihen ajatus oppimisen vaikeuksien spesifioimisesta ja opintojen ohjaamisesta (Tyler 1989 / 1942, 100). Varsinaisesti koulutuksellinen puoli arvioinnissa alkoi kuitenkin korostua 1960-luvulla. Esimerkiksi Gipps tulkitsee Glaserin vuonna 1963 esittelemän kriteerireferenssin ajatuksen vedenjakajaksi ajattelumallien siirtyessä oppimista tukevaan arviointiin (Gipps 1994, 8). Kriteerireferenssissä huomio kohdistuu yksittäisen oppilaan osaamiseen ja tavoitteeksi asetetun sisällön tai taidon hallintaan. Kriteereinä ovat tarkoin määritellyt tavoitteet. Tavoitteiden osa-alueita havainnollistava osaamisen profiili paljastaa tietojen tai taitojen heikkoudet ja mahdollistaa korjaavat toimet. (Bloom, Hastings & Madaus 1981, 145.) Arvioinnin ja oppimisen yhteys painottui edelleen Scrivenin erotettua vuonna 1967 formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin. 1970-luvun alussa tätä jakoa alettiin soveltaa oppijaan ja oppimiseen (Lewy 1991, 406–407; Bloom, Hastings & Madaus 1971). Formativinen viittaa tällöin jonkin jakson kuluessa suoritettavaan arviointiin, summatiivinen taas jonkin kokonaisuuden päättävään arviointiin. Kun arviointi on oppimisen tukena, arvioinnissa oppilas yksilöidään, arvioitaessa tunnistetaan osaamisen



vahvuuksia ja heikkouksia; tämän myötä arviointi edistää ja parantaa suoriutumista. (Gipps 1994, 8.)

Testaavan arviointiparadigman keskeinen kohde oli koulutuksen tehokkuus. Siihen liittyi ajatus koulun käytäntöjen vahvuuksien ja muutostarpeiden tunnistamisesta sekä tämän pohjalta käytäntöjen uudistamisesta (Tyler 1989 / 1942, 99). Koulutuksen tehokkuus tuli uudelleen keskeiseksi koulutuksen markkinoistuessa. Koulutus markkinana alkoi korostua erityisesti 1980-luvulla. Koulutus ymmärrettiin tällöin yksityiseksi hyödykkeeksi, samalla koulusaavutukset korostuivat (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 149). Ball tiivistää koulutuksen muuttuneet painotukset vastakohtaan, jossa toisella puolella ovat vanhan koulumallin byrokrania ja professionaalisuus ja toisella puolella suoriutuminen, markkinat ja uudet johtamismallit (Ball 2006, 84, 143).

Markkinamallissa professionaalisen kontrollin sijaan koulutyötä leimaa manageriaalinen kontrolli, jossa suoriutuminen korostuu (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 2). Uudenlainen hallinnollinen ajattelu on tullut kouluihin: koulu toimii teknisen rationaalisuuden varassa (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 90–91). Uudessa hallinnollisessa ajattelussa koulutuksen sisällöt ja menettelyt määritellään tuotteiksi ja pyritään kehittämään ja uudistamaan niitä (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 90–91). Koulun julkisen kuvan rakentaminen ja tuotteen kaupallistaminen korostuvat (Ball 2006, 86–87, 152, 199). Tällöin koulu saattaa pyrkiä mielikuvamanipulaatioon (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 154; Ball 2006, 12). Toisaalta koulu yksikkönä elää pakossa tuottaa jatkuvasti todennettavia ja mitattavia tuloksia (Ball 2006, 144). Koulun suhde hallintoon muuttuu, kun hallinnon keskeinen tehtävä on tuottaa kouluja vertailevaa tietoa vanhempien suorittamia valintoja varten (Ball 2006, 274–275). Yksi keskeinen argumentti koulun mielikuvia rakennettaessa ja kouluja vertailtaessa on arvioinnissa konkretisoituva suoriutuminen.

Bernstein tiivistää testaavan arviointiajattelun ja markkinamallin eroja: Testaavassa arviointiajattelussa olennaisia ovat oppijoiden hierarkia ja keskinäinen kilpailu. Markkinamallissa arvioinnin keskiössä taas ovat kyky, tuotos ja sen ominaisuudet (Bernstein 1996, 57–61).

Edelliset luonnehdinnat arvioinnin suurista linjoista ovat muuttaneet ymmärrystä koulusta: kontrollin luonne, paikallisen toiminnan rajat ja mahdollisuudet sekä vastuusuhteet koulun arjessa muuttuvat (Bates 1984, 140–141). Samalla muuttuu ymmärrys opettajasta, oppilaasta ja muista arvioinnin osallisista. Opettajan autonomian rajat ja opettajien työhön kohdistuva kontrolli vaihtelevat erilaisissa arviointimalleissa (Bowe & Whitty 1983, 163–177; Broadfoot 1983b; 1996). Tutkintojärjestelmä sinällään on opettajan toiminnan rajana ja opettajaan kohdistuvaa kontrollia (Lawton 1980, 83). Testaava malli liittyy arviointiin testien suunnittelukoneiston koulun ulkopuolelta. Opettajan osuus arvioinnissa saattaa kapeutua testin toimeenpanoon. Tällaista opettajan taitojen mitätöitymistä ja autonomian kaventumista on luonnehdittu opettajuuden proletarisoitumiseksi (Armstrong, Galloway & Tomlinson 1993). Oppimista edistävässä ajattelussa taas oppimisen asiantuntijajoukko voi osallistaa opettajan yhdeksi asiantuntijaksi. Tällöin opettaja voi olla oppimisen haasteiden selvittäjä, arviointitiedon tulkitsija ja oppimista edistävän opetuksen suunnittelija (Gipps 1994, 10). Toisaalta myös tällaista taitojen uudelleenmäärittymistä esimerkiksi Apple pitää näennäisenä professionaalistumisena ja opettajan työn proletarisoitumisena (Apple 1986, 39–58). Markkinamallissa opettajasta taas tulee eräänlainen tuottaja, yrittäjä ja manageri. Professionaalisen identiteetin sijaan opettaja näyttäytyy yksilönä ja suoritusten tuottajana.

Saavutusten jatkuva vertaaminen vahvistaa opettajan työhön kohdistuvaa kontrollia. Opetustyön rinnalla painottuu samalla tuloksen osoittamiseen liittyvä hallinnollinen taustatyö. (Ball 2006, 116, 144, 146, 149.) Hallinnon resurssipäätöksissä opettajiston riippuvuus hallinnosta kasvaa (Ball 1993, 108–109).

Muuttuvat arvioinnin näkökulmat määrittävät myös oppilaan uudelleen: testaavan mallin oppilaasta tulee ikäluokkaan suhteutetun kohteen ja passiivisen vastaanottajan sijasta oppimista edistävässä mallissa yksilöity tapaus, jonka oppimisprosessi on omanlaisensa (Bloom, Hastings & Madaus 1981, 51, 63; Gipps 1994, 22), joka voi osallistua arviointiin aktiivisena osallisena (Gipps 1994, 11) mutta jota toisaalta voidaan tarkastella intensiivisesti huomioimalla myös asenteet ja motivaatio (Bloom, Hastings & Madaus 1971, 225–244; Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 59). Markkinamallissa oppilas on valintojen tekijänä huomioitava tiedottamisen kohde. Potentiaalisena asiakkaana hän on aktiivinen toimija (Ball 1993, 108–109). Oppilaitoksen suoriutuminen ja koulutyön tulokset korostuvat hyvien oppilaiden houkuttelemiseksi (Gewirtz, Ball & Bowe 1995, 174–175). Toisaalta kuitenkin oppilas hyödykkeistyy: hän on paitsi resurssien tuoja myös potentiaalinen kuluerä (Ball 2006, 93). Manageriaalisen hallinnoinnin näkökulmasta oppilaassa korostuvatkin juuri tulos ja saavutukset; äärimmillään oppilas on voitto-kululaskelmien kohde (Ball 2006, 139).

Edellisissä arvioinnin suurissa linjoissa ilmenee arvioinnin kaksinaisluonne suhteessa oppilaaseen: Toisaalta pyrkimyksenä on auttaa ja tukea oppilasta, tarkastella häntä intensiivisesti ja muuttaa häntä. Toisaalta kuitenkin oppilaat asetetaan paremmuusjärjestykseen ikään kuin kilpailemaan keskenään. Silloin toiset oppilaat ovat ikään kuin uhkana oppilaan asemalle ja menestykselle. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 9–10, 58.)

Markkinamallissa korostuu oppilaan huoltaja. Koulu tuotantoyksikkönä on näet riippuvainen asiakkaiden, siis myös oppilaiden huoltajien valinnoista. Huoltajia markkinoistuneessa koulutuksessa luonnehtiikin vapauden sävyttämä kansalaisuus (Ball 1993, 108–109; 2006, 14). Kuluttaja-kansalaisena huoltajan toiminnan ala laajenee suhteessa koulun perinteiseen asiantuntijuuteen (Ball 2006, 122). Toisaalta kuitenkin huoltaja on valinnoissaan riippuvainen koulun ja hallinnon tuottamasta informaatiosta. Hänen ongelmansa ja haasteensa on koulutusvalintojen perustaksi tarjotun tiedon hallinta: miten erottaa oikeat koulutustuotteet, miten varmistaa parhaat valinnat, miten käsitellä valintojen epävarmuutta. (Ball 2006, 140.) Tässä markkinoistunut koulutus voi osallistaa uuden tahon: valmennukset ja preppaukset koulun ulkopuolella varmistavat parhaiden valintojen mahdollisuutta (Ball 2006, 270).

Basil Bernstein on teoreettisesti tiivistänyt opetuksen muutosten rinnalla myös muuttuvaa arviointia. Hän kiinnittää huomiota juuri opettajien ja oppilaiden muuttuviin toimintamahdollisuuksiin ja toiminnassa muotoutuviin kontrollisuhteisiin. Edelleen hän kytkee tämän analyysin sosiaalisiin suhteisiin koulun ulkopuolella. Bernstein määrittelee arvioinnin yhdeksi viestijärjestelmäksi koulussa sisältöjen ja opettamisen rinnalle. Hänen mukaansa arviointi muuttuu sen mukaan, miten sisältöalueiden rajat on määritelty ja miten opettajien työ on organisoitu. Hän viittaa näkyvän ja näkymättömän pedagogiikan käsittein opettajan harjoittaman kontrollin selkeyteen sekä toisaalta oppisisältöjen rajojen selkeyteen. Oppilaan toiminnassa näkyvä ja näkymätön pedagogiikka ilmenevät muuttuvina mahdollisuuksina valita ja ajoittaa toimintavaihtoehtoja sekä säädellä tilaa ja sosiaalisia suhteita koulussa. (Bernstein 1975, 116–118.)

Arvioinnissa näkyvän ja näkymättömän pedagogiikan erot ilmenevät siinä, miten selkeästi kriteerit on ilmaistu ja miten selkeästi ne välitetään. Näkyvässä pedagogiikassa kriteerit ovat selkeät ja niitä pidetään objektiivisina. Arviointivälineet ovat pitkälle kehitelty: ne ovat määramuotoisia, mahdollisesti standardoituja. Tämän perusteella arvioitavien vertailu selitetään mahdolliseksi. Arvosanaprofiilin perusteella yksilöity oppilas tietää oman paikkansa koulun akateemisessa yhteisössä. Objektiiviseksi määriteltä arviointia on vaikea kiistää tai haastaa. Näkymättömässä pedagogiikassa arviointia sen sijaan leimaa moninaisuus; kriteerit ovat diffuusit ja vertailtavuus vaikeaa. Selvän hierarkian häipyessä vahvistuu mahdollisuus oppilaiden jatkuvaan näkymättömään valvontaan. Oppilasta tarkastellaan intensiivisesti; arviointi kiinnittää huomion lapseen kokonaisuutena. Tämä lapsen intensiivinen tarkastelu lisää Bernsteinin tulkinnan mukaan opettajan toimintavapautta arvioinnissa ja tämän myötä valtaa. (Bernstein 1975, 116–118, 130–133, 142–145.) Bernsteinin esittämät huomiot kytkeytyvät luontevasti edellä kuvattuihin testaavaan ja oppimista edistävään arvioinnin paradigmaan.

## **2.3 YHTENVETOA OPPILAIDEN ARVIOINNISTA**

Luonnehdin edellä olemassa olevan tutkimuksen kautta vallan ja arvioinnin suhdetta: keskeistä näissä tutkimuksissa ovat toteutuvan arvioinnin sosiaaliset seuraukset koulun ulkopuolella. Tässä työssä huomio on kuitenkin oppilaiden arviointia koskevissa ajattelumalleissa ja niiden muotoutumisessa, siis sellaisessa prosessissa, jonka pohjalta arviointi koulussa voi toteutua. Edellä olleista näkökulmista Bernsteinin, Applen ja Simolan analyyseissa keskiössä ovat arvioinnin muutokset; arvioinnin moninaisuus tulee esiin. Muuttuvana ja uudistettavana arviointi ei ole yksi ja yhtenäinen ilmiö.

Edellä arvioinnin suuria linjoja esiteltäessä konkretisoitui, miten arvioinnin uudistushankkeissa määrittyvät uudelleen myös arviointiin osallistuvat ja näiden suhteet. Tämän uudelleen määrittymisen väylänä voivat olla esimerkiksi kehitettävät välineet arviointitiedon hankkimiseksi tai kriteerin ilmaisemiseksi; tästä esimerkkeinä olivat edellä testaavan ajattelun objektiiviset kokeet sekä kriteeriä havainnollistava jakauma. Uudella tavalla ymmärretyt ja ilmaistut tavoitteet voivat samoin ilmetä uutena ymmärryksenä oppilaasta ja opettajasta; tästä esimerkkinä oli edellä kriteerireferenssiin liittyvä pyrkimys selkeään tavoitteiden määrittelyyn ja oppilaan käsittelyyn näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Bernsteinin analyysi huomioi arvioinnin muuttuessa uudelleen muotoutuvat toiminnan rajat ja mahdollisuudet: kriteerien selkeys määrittää oppilasta kohteena, samoin kriteerien selkeys määrittää arviointitiedon ja -menetelmien luonnetta ja samalla opettajan toiminnan alaa. Arviointiin osallistuvien välille syntyy samalla vaihtelevia riippuvuussuhteita, ja heidän toiminnassaan on vaihtelevia autonomian alueita. Applen analyyseissa tämä ilmeni viittauksina opettajan taitojen mitätöitymiseen tai uudelleen arvottumiseen arvioinnin muuttuessa. Muuttuvat toiminnan alueet havainnollistuivat myös edellä kuvatuissa arvioinnin suurissa linjoissa. Opettajien, oppilaiden, huoltajien sekä arvioinnin asiantuntijoiden toiminta ja keskinäiset suhteet ovat erilaiset sen mukaan, jäsentyykö arviointi testaavan mallin, oppimista edistävän mallin tai markkinamallin mukaan.

Tässä työssä huomio on edellisen perusteella siinä, mikä arvioinnissa on keskeistä arvioinnin erilaisissa ajattelumalleissa eli millaisia käytäntöjä ja menettelyjä sekä millaista

toimintaa ja millaisia toimijoita arviointiin liittyy määriteltäessä sitä eri tavoin koulunuudistuksessa. Toiseksi huomio on näiden muuttuvien ajattelumallien syntyprosessissa. Kolmanneksi huomio kohdistuu niihin resursseihin, jotka arvioinnin ajattelumalleissa sekä näiden ajattelumallien syntyprosessissa ovat merkityksellisiä. Syntyprosessia ja olennaisia resursseja tarkastelen alustavasti seuraavissa luvuissa koulunuudistuksen ja modernin näkökulmista.



# 3 Koulunuudistuksen monet tasot

Tämän työn yhtenä kontekstina on vähittäin yhtenäistyvä ja massakouluksi kasvava koulujärjestelmä. Koulunuudistuksessa on monia tasoja: Koulunuudistus voi koskea koulua organisaationa; tästä esimerkkinä on yhtenäiskoulun synty. Toisaalta koulun käytäntöjä voidaan pyrkiä uudistamaan ilman kattavia organisatorisia muutoksia. Pohdinta koulun tehtävästä, koulutettavuudesta ja koulutuksen tarjoamisesta on osa koulunuudistusta. Prosessina koulunuudistus on pitkä ja hidas, sillä päätöksinä konkretisoituvia uudistuksia edeltää keskustelu ja valmistelu; keskustelun pohjalta hahmottuu mahdollinen ja toivottava koulu. Koulunuudistus etenee keskusteluna ja debattina, joissa kohtaavat monet näkemykset; koulua uudistavat ohjelmat voivat olla moniaineksisia. Luonnehdin seuraavassa näitä koulun uudistumisen monia tasoja. Tarkastelen, miten koulunuudistuksen yllä luettelemiani ulottuvuuksia on jäsennetty teoreettisesti sekä miten koulunuudistuksen eri ulottuvuudet ilmenevät Suomen koulunuudistuksessa eri vuosikymmeninä. Edelleen pohdin koulunuudistusta arvioinnin näkökulmasta.

## 3.1 ORGANISATORISESTI UUDISTUVA KOULU

Koulunuudistushankkeissa massakoulutusjärjestelmät yhtenäistyvät ja systemistyvät. Koulutuksen yhtenäistyessä sen hallinto vahvistuu. Hallinnon menettelyt tulevat säännönmukaisiksi, ja hallinto henkilöstön määrä kasvaa. Koulun tasolla yhtenäistyminen koskee prosessia: Kouluun sijoitettavat resurssit standardoituvat. Koulun hallinnolliset ja opetukseen liittyvät menettelytavat yhdenmukaistuvat. Myös tuotoksia tarkastellaan yhtenäisin mitoin. Tällöin ilmeistä on myös arvioinnin haasteiden pohdinta ja arviointiin liittyvien menettelyjen kehittäminen. Systemistyvä koululaitos rakentuu järjestelmäksi, peräkkäisten tasojen ketjuksi, mikä arvioinnin näkökulmasta havainnollistuu toisiaan seuraavien tutkintojen sarjana. Systemistymiseen liittyy myös säännönmukaistuva opettajien rekrytointi ja koulutus. (Archer 1979, 173–178.)

Edellä olevat huomiot ovat yleistys monien eri maiden koulunuudistusprosesseista. Myös Suomen koulunuudistusta voi pitää yhtenäistyvänä ja systemistyvänä muutoksena. Luonnehdin seuraavassa Suomen koulunuudistuksesta yhtenäiskoulun syntyprosessia, joka on taustana myös oppilaiden arviointia koskevalle keskustelulle. Tarkastelen ensin, miten rinnakkainen koulujärjestelmä oli eriytynyt ja hajanainen. Sen jälkeen hahmotan koulujärjestelmän kasvua massakoulutukseksi. Edelleen kokoan huomioita yhtenäiskouluun johtaneesta keskustelusta ja päätöksenteosta.

Peruskoulua edelsi rinnakkainen koululaitos, jonka toisena väylänä oli yliopistoon johtava oppikoulu ja toisena väylänä jatko-opetuksella täydennetty kansakoulu. Oppikouluun kuului kaksi pituudeltaan erilaista koulumuotoa: se sisälsi yliopistoon

johtavan kahdeksanvuotisen oppimäärän, toisaalta suoremmin käytännön elämään tai ammatilliseen koulutukseen tähtäävän lyhyemmän oppimäärän, nimittäin keskikoulun. Vuoden 1872 koulujärjestyksellä ja vuoden 1883 asetuksella luotiin peruskoulu-uudistukseen saakka säilynyt oppikoululaitoksen runko. Aiemmat yläalkeiskoulut ja lukiot yhdistettiin tuolloin lyseoiksi, joista tuli kahdeksanluokkaisia. Vuoden 1883 asetuksella luotiin perustaa myös keskikoululle määräämällä tuolloin toimineiden alkeiskoulujen opetus vastaamaan lyseoiden alaluokkien opetusta. Näin alkeiskoulujen opetus oli valmennusta ”korkeampaan kurssiin” eli lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Lyseon viidenteen luokkaan päättyvä kurssi toteutettiin 1890-luvun alussa reaalilyseoissa. Järjestelmä virallistettiin vuonna 1914, kun alkeiskoulu määriteltiin keskikouluksi, joka oppikoulun viiden ensimmäisen luokan opetukseen perustuvana muodostaa (reaalilyseoissa) itsenäisen kurssin. (Kiuasmaa 1982, 43–46; Iisalo 1975, 24–25, 33–38, 67.)

Oppikoulu oli eriytynyt myös pohjakoulun osalta: perinteisesti kansakoulun neljä luokkaa kävivät pohjakoulusta, mutta edellä mainittujen oppikoulun muotojen rinnalle syntyi ns. uusimuotoinen oppikoulu vuonna 1928 annetun lain perusteella. Uusi lyseo perustui kansakoulun koko kuusivuotiselle oppimäärälle, ja se käsitti kolmivuotisen keskikoulun ja kolmivuotisen lukion. Tämä yhtenäiskoulun esimuoto yritettiin 1930-luvulla saattaa oppikoulun yleiseksi muodoksi. Kansakoulun neljälle luokalle perustuva lyseoiden ja yhteiskoulujen järjestelmä jäi kuitenkin elämään yleisempänä oppikoulun muotona uusien lyseoiden rinnalle aina peruskouluun siirtymiseen saakka. (Kiuasmaa 1982, 254–258.)

Oppikoulujärjestelmän sisäistä eriytymistä havainnollistaa myös sukupuolien erottaminen. Edellä mainitut lyseot olivat aluksi nimenomaan poikalyseoita. Tyttölyseot kasvoivat varhaisempien ”waimowäen koulujen” perustalta. Niiden perustamisen valmisteleva työ tehtiin 1900-luvun alkuvuosina ja juridinen pohja luotiin 1910-luvulla. (Ketonen 1980, 22–23.) Lyseoiden rinnalle alkoi 1800-luvun lopussa syntyä lisäksi yksityisiä yhteiskouluja, joiden toiminnan aatteellisena perustana olivat Pohjois-Amerikasta levinnyt yhteiskasvatuksen aate, naisten vapautusliike sekä suomalaishallinnollinen kulttuuriliike. Tyttöjen ja poikien yhteisellä kouluttamisella oli toki käytännöllisempikin peruste: se turvasi riittävän oppilasmäärän pienten paikkakuntien kouluihin. Yksityiset yhteiskoulut olivatkin tärkeä väylä opillisen sivistyksen levittämisessä maaseudulle. Yhteiskoulujen ensimmäinen perustamisvaihe ajoittui 1890-luvulle, toinen merkittävä vaihe itsenäistymisen jälkeiseen aikaan ja viimeinen vaihe 1950- ja 1960-luvun oppilastulvaa helpottamaan. (Kiuasmaa 1982, 34–38; Kivinen 1988, 43.) Sukupuolten yhteinen kouluttaminen oli vahva trendi: 1900-luvun alussa yhteiskouluja oli kaikista oppikouluista kolmannes, ennen toista maailmansotaa (v. 1937) 70 % ja vuonna 1960 jo 86 % (Isosaari 1973, 129; Kivinen 1988, 41).

Kansakoulu ei liioin ollut yksi ja yhtenäinen. Kansakoululaitoksen sisäiset erot havainnollistuvat varsinkin maaseudun ja kaupunkien kouluolojen välillä. Tästä esimerkkinä olkoon kansakoulun jatko-opetuksen järjestäminen. Jatko-opetus oli alun perin tarkoitettu kansakoulun nelivuotisen kurssin suorittaneille. Kansakoulun jatko-opetuksen ensi vaiheet ajoittuvat 1800-luvun lopulle. Kurssimuotoisuus, iltaopetus ja käytännöllisyys leimasivat jatko-opetuksen alkua. Vuonna 1921 annetussa oppivelvollisuuslaissa jatko-opetus määrättiin pakolliseksi sekä kaupungeissa että maaseudulla. Asutuskeskuksissa jatko-opetuksen muodoksi vakiintui päiväkoulu, sisällöissä painottui käytännöllisyys. Maaseudulla jatko-opetus oli huomattavasti suppeampaa, vuotuinen vähimmäistuntimäärä oli 100 tuntia. 1920- ja 1930-lukujen taitteen talouslama karsi edelleen jatko-opetusta juuri maaseudulla. (Kailanpää 1962, 1–9; Kivinen 1988, 153.) Myös kansakoulun alaluokkien

opetuksen järjestämisessä oli eroja maaseudulla ja kaupungeissa: syrjäseuduilla ns. supistetut koulut olivat vielä 1930-luvulla yleisiä. Syrjäisimpien seutujen lapset olivat oppivelvollisuudesta vapautetut 1940-luvun lopulle saakka. (Halila 1950, 90; Isosaari 1973, 68–69; Sarjala 1981, 74.) Kansakoulun sisäinen eriytyminen ilmeni myös sisällöissä. Jatko-opetuksessa ne osin vaihtelivat paikkakunnittain: sisällöissä oli pyrkimys painottaa yhteyttä alueen elinkeinoihin (Kailanpää 1962, 49–51).

Suomen koulujärjestelmän kasvu massakoulutusjärjestelmäksi havainnollistuu seuraavissa taulukoissa. Ennen peruskoulua oppikoulu oli lopulta noin puolen ikäluokan koulu. 1800-luvun lopun vajaan kymmenentuhannen oppilaan instituutiosta kasvoi yli kolmensadantuhannen oppilaan opinahjo vajaan sadassa vuodessa. Samalla koulujen määrä noin seitsenkertaistui vajaan sadasta lähes seitsemäänsataan. Osa oppikoulun kasvua on suomenkielisten koulujen määrän voimakas kasvu; toinen keskeinen kasvutekijä on maaseudun kouluverkoston tihtyminen. Tämä oppikoulun huomattava kasvu puolen ikäluokan kouluksi on peruste tarkastella tässä työssä yhtenäistyvän koulujärjestelmän kumppaakin väylää, siis oppikoulua ja kansakoulua.

*Taulukko 1. Oppikoululaitoksen kasvu 1880–1970. Koulujen määrä, koulujen opetuskieli ja sijainti. (Isosaari 1973, 129; Kivinen 1988, 45.)*

vuosi	koulujen määrä	suomenkieliset koulut %	kouluista maalaiskunnissa %
1800	89	34,8	0
1900	96	58,3	1
1920	164	70,7	22,4
1940	220	81,4	28,4
1960	474	89,5	48,1
1970	661	91,4	52,3

*Taulukko 2. Oppikoulujen oppilasmäärä. (Kiuasmaa 1982, 239, 398.)*

lukuvuosi	oppilaita
1879–1880	7 260
1899–1900	13 789
1918–1919	26 627
1938–1939	57 783
1950–1951	94 971
1960–1961	214 601
1970–1971	323 615

Myös kansakoulu kasvoi oppilasmäärältään, joskin huomionarvoista on jatko-opetuksen myöhäinen laajeneminen. Seuraavassa taulukossa ovat varsinaisen kansakoulun oppilaiden (1.–4. luokat) sekä jatko-opetuksessa ja kansalaiskoulussa olevien oppilaiden lukumäärät.



*Taulukko 3. Varsinaisen kansakoulun ja kansalaiskoulun oppilasmäärät vuosina 1880–1970. (Kivinen 1988, 192.)*

<b>vuosi</b>	<b>varsinainen kansakoulu</b>	<b>jatko-opetus ja kansalaiskoulu</b>
1880	10 971	---
1900	27 038	387
1920	43 637	1 305
1940	50 599	6 568
1960	153 111	28 148
1970	179 039	31 107

Yllä oleva karkea hahmotelma rinnakkaisesta koulujärjestelmästä on lähtökohta yhtenäistettävälle koululaitokselle. Yleisesti muutosta 1800-luvun lopulla syntyneestä rinnakkaisesta koulujärjestelmästä peruskoulu-uudistuksessa toteutuneeseen kouluun sekä eri vaiheissa uudistettuun peruskouluun voi kuvata yhtenäistäväksi muutokseksi. Lähtökohtana oli kahteen rinnakkaiseen väylään jakautunut koululaitos, jonka väylät olivat lisäksi sisäisesti eriytyneet. Yhtenäistävä muutos toteutui kuitenkin vähittäin: rinnakkaisia koulutusväyliä kehitettiin osin samojen ajattelumallien pohjalta. Lisäksi kansakoulun rakenne uudistui tavalla, joka muistutti sittemmin toteutunutta peruskoulua.

Kun kansakoulua uudistettiin, sen oppimäärä laajeni ja oppimäärän suorittaminen piteni. 1940- ja 1960-lukujen välillä vahvistettiin ensin jatkoluokkien asemaa (1943), mahdollistettiin kansakouluun hallinnollisesti kuuluvan kunnallisen keskikoulun sekä ammatillisesti suuntautuneen linjakokoulu perustaminen (1946), millä oli erityisesti sosiaalipedagogiset perusteet. Kansakoulun seitsemäs luokka virallistettiin (1948). Kansakoulu laajeni edelleen kaksivuotisen kansalaiskoulun ja siihen liittyvän vapaaehtoisen jatkoluokan myötä (1957 ja 1961). Näin oppivelvollisuuskoulusta tuli kahdeksanvuotinen, ja kansa- ja kansalaiskoulu yhdessä muodostivat pisimmillään yhdeksänvuotisen opintien. Vuoden 1957 laissa luotiin pohjaa myös kansakoulussa annettavalle vieraan kielen opetukselle mahdollistamalla kahden vapaaehtoisen aineen opettaminen. Tätä linjaa vahvisti edelleen vuoden 1965 asetus toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetuksen järjestämisestä kansakoulussa. (Kailanpää 1962, 1–16; Nurmi 1979, 12–13, 24–29; Iisalo 1979, 21–22.) Näin kansakoulu sekä sisällöltään että pituudeltaan läheni oppikoulua ja toisaalta alkoi muistuttaa peruskoulu-uudistuksen myötä toteutunutta koulua.

Varsinaisen yhtenäiskouluun johtaneen uudistuksen juuret ovat 1940-luvun koulujärjestelmäkeskustelussa. Vuonna 1944 työnsä aloittanut oppikoulun uudistamiskomitea ei tuolloin muuttuneen sisäpoliittisen tilanteen takia saanut työtään päätökseen. Kansakoulukomitea sen sijaan jätti mietintönsä vuonna 1946. Oppikoulun suuntaviivoja jäsensivät vuosina 1946–1948 Yrjö Ruudun johdolla toiminut koulujärjestelmäkomitea, vuosina 1950–1954 R. H. Oittisen johtama komitea oppikoulun sisäiseksi kehittämiseksi, samoin vuosina 1956–1959 työskennellyt koulutusohjelmakomitea. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea jätti mietintönsä 1952. (Oittinen 1986, 17–18; Iisalo 1979, 24–32.)

Yleisesti luonnehtien joka toinen komitea puolusti yhtenäiskoulua, joka toinen rinnakkaista järjestelmää. Vuoden 1945 oppikoulun uudistamiskomitea asettui rinnakkaisen järjestelmän taakse, sitä seurannut, vuonna 1948 mietintönsä antanut

koulujärjestelmäkomitea oli vahvasti yhtenäiskoulujärjestelmän takana. Vuonna 1950 puolustettiin jälleen rinnakkaista järjestelmää ja pyrittiin oppikoulun sisäiseen kehittämiseen (oppikoulukomitea). Vuosikymmenen lopussa 1959 tukea sai jälleen yhtenäiskoulujärjestys (kouluohjelmakomitea). Jokainen komitea loi oman vaihtoehdonsa koulutuksen vaiheiksi ja niiden kestoiksi. (Esimerkiksi Koskenniemi 1978, 5–10; Nurmi 1979, 40; Ketonen 1980, 158–161.)

Koulunuudistus yhtenäiskouluun johtavina päätöksinä ajoittui 1960-luvulle. Sen alkuna oli eduskunnan toivomusponsori vuodelta 1963 koulujärjestelmän kehittämisestä yhtenäiskouluperiaatteen pohjalta. Päätöksen jälkeen kehittämistyö jatkui peruskoulukomiteassa, koulunuudistustoimikunnassa ja peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa. (Lappalainen 1985, 15; Kiuasmaa 1982, 357–365.) Peruskoulukomitea aloitti työnsä 1964 ja julkaisi ensimmäisen osamietinnön seuraavana vuonna. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea aloitti työnsä vuonna 1966, ja mietintö valmistui 1970. Jo sitä ennen, vuonna 1968, säädettiin laki koulujärjestelmän perusteista. Opetussuunnitelmatyö jatkui jälleen komiteassa 1972–1976. (Esimerkiksi Nurmi 1979, 45, 54–57; Kiuasmaa 1982, 456–457; Iisalo 1979, 86–89.) Yhtenäiskoulun luomisprosessiin voi lopulta lukea myös tasokurssijärjestelmän purun, joka käytännössä toteutui 1980-luvun koulunuudistuksessa.

Yllä oleva on hahmotelma Suomen koulunuudistuksen organisatorisesta puolesta. Uudistukselle ovat ominaisia Margaret Archerin (1979) tiivistämät linjat, joita luonnehdin edellä: koulutus yhtenäistyy ja systemistyy. Yhtenäistyvässä ja toisiaan seuraavien asteiden kokonaisuudeksi muotoutuvassa koululaitoksessa oppilaiden arviointi voi olla esillä yhtenäisyyttä tavoiteltaessa ja oppilaita koulutuksen asteelta toiselle kuljettaessa. Arviointikin voi olla mielekäs uudistamisen ja keskustelun kohde.

### **3.2 KÄSITYKSIÄ KOULUN TEHTÄVÄSTÄ**

Organisatorisen uudistuksen ohella koulunuudistuksen yksi olennainen puoli on keskustelu mahdollisesta ja toivottavasta koulusta. Tällaisen koulua koskevan ymmärryksen kautta lainsäädännön muutoksina ja koululaitoksen rakenteen muutoksina konkretisoitua koulunuudistus voi osaltaan toteutua.

Keskustelussa toteutuvan koulunuudistuksen yksi keskeinen puoli ja olennainen tema on koulun tehtävää koskeva pohdinta. Tässä pohdinnassa määrittyvät ja painottuvat vaihtelevasti koulutieto, kansalaisuus sekä koulun ja talouselämän suhde. Massakoulutusjärjestelmät ovat teollistuvan, modernisoituvan yhteiskunnan laitoksia. Esimerkiksi Lundgren tiivistää laajojen koulutusjärjestelmien kehittymisen taustaksi eriytyvän yhteiskunnan, jossa perhe ei enää ollut riittävä tulevien sukupolvien valmentaja, ei sosiaaliseen yhteisöön integroijana eikä liioin tuotantoon valmentajana. Lundgrenin mukaan laajoille kansanpiireille tarkoitetut koulut olivat ensi vaiheessa kansalaisuuteen kasvattajia. 1830- ja 1840-luvuilla alkoivat korostua työelämässä vaaditut tiedot ja taidot. Pragmaattinen hyötyajattelu tuli keskeiseksi. 1900-luvun koulu-uudistuksia onkin perusteltu koulutuksen ja tuotannon kytköksiin sekä koulutuksen tuottaman hyödyn avulla. Koulu jalosti sekä kansalaisuuden että työelämän valmiuksia. (Lundgren 1981, 6–13.)

Lundgren tiivistää 1930-luvulla vahvistuneen ajattelumallin koulutuksen sisällöistä kaikille yhteiseksi reaaliseksi koodiksi (Lundgren 1981, 13). Siinä keskeistä oli yhteys työn ja

koulutuksen välillä. Muuttuvat painotukset näkyivät sisältöjä koskevassa keskustelussa sekä pedagogisissa uudistamisvaateissa. Sisällöissä uudistuksen kärki kohdistui klassisen sivistysihanteen ja toisaalta reaalisen, käytäntöön suuntautuvan koulutuksen vastakkaisuuteen (Williams 1961 / 2001, 161–163, 172; Eggleston 1977, 25–31). Suomen koululaitoksessa klassisen sivistysihanteen ja reaalisen koulutuksen ideaalien kohtaaminen oli perustana luotaessa keskikoulu, mistä oli kuvaus edellä.

Kansalaisuus sekä tuotannolliseen rooliin valmentaminen ovat Lundgrenin esittämien huomioiden tavoin painottuneet uudistettaessa koulutusta Suomessa. Iisalo (1979, 17) tiivistää kilpailevat ajattelumallit uushumanistiseksi ja reaaliseksi koulutukseksi. Tällaiset muutokset tehtävälueiden painotuksissa eivät kuitenkaan välttämättä ole edellyttäneet koulun organisatorista muutosta. Myös rinnakkaisia koulutusväyliä on kehitetty osin samojen ajattelumallien pohjalta.

Käsitys oppikoulun kasvatustehtävästä alkoi muuttua jo itsenäisyyden ensi vuosikymmenillä. Vielä vuosisadan alussa klassisella sivistysajattelulla oli vahva sija. Itsenäisyyden alkuvuosina yhtenäiskouluvaateista tukea saanut käytännöllinen suuntaus vahvistui; samalla painottui toiminnallisuus. Koulutuksessa vaikuttivat lisäksi kansallista kulttuuria sekä toisaalta sosiaalisuutta ja ihmisyyttä korostaneet virtaukset. Oppikoulu alkoi näin avautua yhteiskuntaan. (Kiuasmaa 1982, 312–315.) Samoihin aikoihin oppikoulun pedagoginen ote alkoi muuttua: opetuksessa tuli edistää oppilaiden omatoimisuutta sekä suosia vuorovaikutusta ja keskustelua. (Kiuasmaa 1982, 285–292.) Oppikoulun kehittämisyritykset 1950-luvun alussa lähtivät kuitenkin rinnakkaisen koulujärjestelmän periaatteesta. Oppikoulun opetussuunnitelmaa luonnehtivat sekä oppilas- että oppiainepainotteisuus, jota kuitenkin kritisoitiin 1950-luvun alussa. Tiedollisten tavoitteiden rinnalla korostettiin yksilöllisiä ja sosiaalisia tavoitteita. (Iisalo 1979, 42–44.)

Samanlaisia yhteiskuntaan suuntaavia painotuksia oli myös kansakoulussa sekä itsenäisyyden ensi vuosina että 1950-luvulla. 1920-luvulla korostuivat demokratian asettamat haasteet kansansivistykselle sekä koulutuksen taloudelliset kytkökset. Pyrittiin kansalaistietoisuuden kehittämiseen. Erityisesti jatko-opetuksen kehittämisen periaatteena oli käytännöllisyys, jonka taustana oli työkouluperiaate. Kirjakoulun leiman saaneen kansakoulun ote haluttiin erityisesti jatko-opetuksessa suunnata käytännöllisemmin. (Halila 1950, 227–228, 230, 233.) 1950-luvulla sosiaalinen kasvatus korostui; valmentaminen kansalaistoimintaan oli keskeistä. Sen yksi osa olivat yhteydet työelämään. Aiemmin opetussuunnitelman ydinalueina olivat olleet oppiaineiden sisällöt. (Iisalo 1979, 38–41.) Sosiaalisen kasvatuksen henki ja käytännöllisyyden vaade leimasivat myös kansalaiskoulun opetussuunnitelmaa. Korostettiin oppilaan omaa suuntautumista ja kiinnostusta sekä yhteyksiä työelämään. (Iisalo 1979, 42–44.) Koulutuksen kehittämisen näkökulmat ja ymmärrys koulun tehtävästä kansa- ja oppikoulussa olivat näin samankaltaiset. Ne perustuivat yhteisiin ajattelumalleihin.

Kivinen on tiivistänyt koulutusdoktriinin käsitteellä koulutuksen, kansalaisuuden ja talouden suhdetta. Itsenäisyyden alkuvuosina kansalaisuuteen kasvattaminen koulussa tarkoitti kansalaisvalmiuksien kehittämistä; yhteiskunnan järjestyksen turvaaminen ja kansanvallan juurruttaminen olivat tavoitteina. Sotaa seuranneina vuosina korostuivat kansallinen yhtenäisyys sekä tukeutuminen läntisen demokratian perinteeseen, mihin viitattiin pohjoismaisella kansanvallalla. Peruskoulun alkuvuosina kansallisuus määriteltiin suhteessa kansainvälisyyteen. Talouden näkökulma on ollut samoin osa koulutuskeskustelua läpi vuosikymmenien. Aluksi koulutus tulkittiin avaimeksi

kansakunnan taloudelliseen menestymiseen ja kansainväliseen kilpailukykyyn. Sotaa seuranneina vuosina keskeisen sijan saivat työn, maalaiselämän ja taloudellisuuden arvostaminen; säästäväisyys ja työnteko olivat arvossaan. Koulukasvatuksen lähtökohtana oli käytännöllinen elämä. Siinä ilmenevä talonpoikainen henki oli ollut vallalla kansakoululaitoksen alusta ja oli pysyvä keskeisenä 1960-luvulle. (Kivinen 1988, 178–185.) Nämä painotukset konkretisoituivat kouluelämässä sellaisina pedagogisina uudistuspyrkimyksinä, joita edellä kuvasin sekä oppi- että kansakoulun sisäisen uudistamisen kohdalla.

Peruskoulun suunnittelu ja toteutus ajoittuivat vaiheeseen, johon sekä Sarjala että Kivinen sijoittavat sekä koulutuspolitiikan että valtiollisen kouludoktriinin merkittävän murroksen. Kyse oli yleisen yhteiskuntapolitiikan muutoksesta. 1970-luvulta alkaen harjoitettua koulutuspolitiikkaa Sarjala luonnehtii yleisen yhteiskuntapolitiikan välineeksi. Lähtökohdiksi esitettiin tieteen, teknologian ja talouden merkitys yhteiskunnan ja elinympäristön muovaajina. Koulutuksesta tuli yhteiskuntakeskeistä. Sen materiaalisiksi tavoitteeksi tuli tasapainoisen taloudellisen kehityksen ja tuottavuuden kasvun tukeminen. Koulutuksen, tiedon ja tuottavuuden suhde nähtiin itseään vahvistavaksi sykliseksi. Olennaista oli tiedon kokonaisvaltaisuus ja sen arvo yhteiskunnan kehittämisessä. Kehittyvän talouden haasteisiin koulutus voisi parhaiten vastata tuottamalla tarkoituksenmukaisesti koulutettua työvoimaa. Lisäksi elinkeinorakenteen muutoksen myötä katsottiin aikaisempaa laajempi yleissivistys välttämättömäksi. Hyvän työntekijän henkisiä ominaisuuksia korostettiin. Tavoiteltuja ominaisuuksia olivat henkinen kestävyys, järjestely- ja suunnittelutaito, täsmällisyys, sopeutuvuus sekä kyky yhteistyöhön, harkintaan ja tiedonhankintaan. (Sarjala 1982, 97–111; Kivinen 1988, 205–209; Peltonen 1979, 123–130, 144–145.)

Arvioinnin kysymyksillä on kytkös koulun tehtävää koskevaan pohdintaan. Todennäköisesti ymmärrys oppilaiden arvioinnista on erilainen, jos koulutuksen tehtävänä korostuvat tiedolliset ja tuotannolliset tai niiden sijaan kansalaisuuteen liittyvät ja sosiaaliset tavoitteet. Arviointi on voinut olla mielekäs uudistamiskohde ja keskustelun aihe koulun tehtävää pohdittaessa ja koulun arkea uudistettaessa.

### **3.3 KÄSITYKSIÄ KOULUTETTAVUUDESTA JA KOULUTUKSEN TARJOAMISESTA**

Kansalaisuuden ja tuotannon näkökulmien korostuessa koulunuudistuksessa ovat myös kysymykset koulutettavuudesta sekä koulutuksen tarjoamisesta olennaisia. Koulutettavuuden ja koulutuksen tarjoamisen ajattelumallit ovat olleet vaihtelevia. Varhaisimpana ajattelumallina 1700-luvun lopulta 1800-luvulle oli säädyn ja sosiaalisen aseman mukainen kouluttaminen: sivistystarve ymmärrettiin kaksijakoiseksi ja tämän eriytyneen sivistystarpeen pohjalta koulutus järjestettiin erikseen kansalle ja tulevalle eliitille (Häyrynen & Hautamäki 1973, 41–47).

Torsten Husén on tiivistänyt 1900-luvun keskeisiä linjoja koulutettavuutta koskevista ajattelumalleista länsimaissa. Koulutettavuus voi perustua ymmärrykseen synnynnäisistä kyvyistä ja lahjakkuuteen perustuvasta valinnasta. Koulutuksen järjestelyjen kannalta silloin on olennaista koulutuksen tarjoaminen; perheiden asiana on hyödyntää tarjottua koulutusta. Tällainen Husénin konservatiiviseksi luonnehtima käsitys oli vallitseva 1900-luvun ensi

vuosikymmeninä. Tätä ajattelumallia seurasi Husénin liberaaliksi luonnehtima käsitys, joka konservatiivisen käsityksen tavoin perustuu ajatukseen oppilaiden koulutettavuuden perityistä eroista. Arvioinnissa korostuvat silloin oppilaita erottelevat testit ja menettelyt kyvyn selvittämiseksi. Koulutuksen järjestelyissä erona liberaalissa käsityksessä yllä mainittuun konservatiiviseen käsitykseen nähden kuitenkin on pyrkimys poistaa taloudellisia ja sosiaalisia esteitä koulutukseen osallistumisessa. Radikaaliksi käsitykseksi koulutettavuudesta ja koulutuksen järjestelyistä Husén nimeää ajattelumallin, joka kiinnittää huomion koulutuksen tuotoksiin: koulutus pyrkii kompensoimaan koulusaavutuksiin vaikuttavien taustatekijöiden eroja; koulu järjestää olosuhteet taatakseen kaikille tyydyttävän kehityksen. Tämä näkemys oli keskeinen 1960- ja 1970-luvulla. (Husén 1972, 27–39.)

Husénin kuvaamat ajattelumallit koulutettavuudesta ja koulutuksen tarjoamisesta ilmenevät myös Suomen koulunuudistuksessa. Sarjala luonnehtii itsenäisyyden alkuvuosikymmenien koulutuspolitiikkaa liberalistiseksi. Valtio ei ohjannut koulutuksen muutosta, ja koulutuksen kytkös muuhun yhteiskuntapolitiikkaan oli heikko. Näin käytännössä koulutus paljolti muotoutui kysynnän perusteella. Tämän seurauksena oppikoululaitos paisui, ammatillinen koulutus oli hajanaista, ja koulutustarjonnan alueelliset erot olivat suuret. Itsenäisyyden alkuvuosikymmeninä vallalla ollut, Sarjalan liberalistiseksi nimeämä koulutuspolitiikka oli koulutettavuuden kysymyksessä pessimistinen. Katsottiin, että koulutustuotosten yksilölliset erot perustuvat biologisiin eroihin, joihin ei voitaisi vaikuttaa koulutuksen avulla (Sarjala 1982). Näkökulma koulutettavuuteen oli geneettinen (Häyrynen & Hautamäki 1973, 102). Vielä 1940- ja 1950-luvuilla ote koulutuksen kehittämiseen oli staattinen, kun tavoitteena oli järjestää oppilaiden ”synnynnäisiä ominaisuuksia vastaavien tehtävien edellyttämää koulutusta” (Kivinen 1988, 178–185). Tämä staattisuus konkretisoitui myös 1950-luvun koulujärjestelmäkeskustelussa. Koulunuudistusta edeltänyt keskikoulu katsottiin niin selkeästi lukioon ja yliopistoon tähtääväksi, ettei sen tietopainotteista ohjelmaa pidetty relevanttina tai edes mahdollisena koko ikäluokalle. (Iisalo 1979, 32, 58.) Tämä itsenäisyyden alkuvuosien koulutuspolitiikka vastaa Husénin konservatiiviseksi nimeämää käsitystä koulutettavuudesta ja koulutuksen tarjonnasta.

Koulutuspolitiikan varsinainen murros ajoittuu Sarjalan mukaan vasta peruskoulua valmisteleviin vuosiin 1960- ja 1970-lukujen taitteeseen. Koulutuspolitiikasta tuli silloin tavoitteellisen yhteiskuntapolitiikan osa. Se oli väline joidenkin erityisten tavoitteiden saavuttamiseen. Koko ikäluokalle yhteinen pohjakoulutus katsottiin välttämättömäksi; alueellisia ja sosiaalisia koulutuseroja tuli kaventaa. Samalla korostettiin muitakin kuin koulutettavien tuotannollisia rooleja. Koulutuksessa pyrittiin persoonallisuuden eheyteen ja itsenäisyyteen. Koulun tehtäväksi nähtiin kansallisen lahjakkuusreservin hyödyntäminen. (Sarjala 1982, 97–111; Kivinen 1988, 205–209; Peltonen 1979, 123–130, 144–145.) Alueellisten ja sosiaalisten erojen tasoittamispyrkimys vastaa yllä esitettyä Husénin liberaaliksi nimeämää ajattelumallia.

Kivinen luonnehtii 1970-luvun kouludoktriinia tasa-arvo- ja oikeudenmukaisuusperiaatteiden leimaamaksi (Kivinen 1988, 218–234). Koulutettavuus määriteltiin ensisijaisesti yhteiskunnalliseksi ilmiöksi ja toissijaisesti psykologiseksi ja kasvatustieteelliseksi ilmiöksi (Häyrynen & Hautamäki 1973, 209). Konservatiivisesta koulutukseen pääsyn tasa-arvosta ja liberaalista koulutusjärjestelyjen tasa-arvosta siirryttiin koulutustulosten yhtäläisyyttä korostavaan tasa-arvokäsitykseen. Vuoden 1971 koulutuskomitean vuonna 1973 annetussa mietinnössä tasa-arvo tulkittiin oppimisvaikeuksien voittamisen näkökulmasta. Juuri

oppimisvaikeuksien voittamisesta tuli koulutuspoliittisissa tavoitteissa 1970-luvun lopun ja seuraavan vuosikymmenen alun keskeinen koulutuksellinen periaate. Käytännössä se tarkoitti opetuksen eriyttämistä, varsinkin erityisopetuksen laajentamisesta (Häyrynen & Hautamäki 1973, 102). Tuotosten tasa-arvon ajatus konkretisoituu perustavoitteissa, jotka ovat kaikkien oppilaiden saavutettavissa. (Sarjala 1982, 104–106; Kivinen 1988, 209, 218–234; Lahdes 1979, 188–197.) Tavoitteissa ilmenneen yhtenäisyyden rinnalla kuitenkin korostuivat eriytyminen ja yksilöllisyys: opetuksen tuli olla riittävästi yksilöityä jokaisen oppilaan yksilöllisten kykyjen täysipainoiseksi kehittämiseksi. (Kivinen 1988, 236–241.) Ajattelumalli vastaa Husénin radikaaliksi nimeämää ajattelumallia. Tämä yksilöllisyyden painotus säilyi edelleen 1980-luvulla: oppilaan ainutkertaisuus korostui, oppilaan kokonaispersoonallisuus tuli huomioida ja oppilaan kykyjä tuli kehittää täysipainoisesti (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 11–14).

Näillä erilaisilla käsityksillä koulutettavuudesta on yhteys edellä kuvattuihin arvioinnin muutosten suuriin linjoihin: Testaavassa arvioinnin mallissa keskeisiä ovat yksilöiden synnynnäiset erot, jotka ovat koulutettavuuden lähtökohta ja perusta. 1970-luvun näkemykseen oppimisvaikeuksien voittamisesta taas sopii oppimista tukeva arvioinnin näkökulma. Koulutettavuutta ja koulutuksen tarjoamista koskevan keskustelun myötä myös arviointi on todennäköinen ja olennainen keskustelun ja uudistamisen kohde koulunuudistuksen osana.

### **3.4 KOULUNUUDISTUS DEBATTINA**

Margaret Archer (1979, 219–226) on kuvannut koulunuudistuksen prosessia toimintana monien asiantuntijuuksien kohtaamiseksi, väittelyksi ja keskusteluksi. Keskusteluissa ja väittelyissä koulutusta uudistettaessa keskusteluprosessissa on mukana monia tahoja ja erilaisten tulkintojen esittäjiä, monia asiantuntijoita ja intressiryhmiä. Koulunuudistus perustuu eri aikoina erilaisiin periaatteisiin, moninaisiin vaateisiin, pyrkimyksiin ja perusteluihin. Koulunuudistukseen osallistuvat ovat samoin laaja joukko vaikuttajaryhmiä, joilla on vaihtelevat mahdollisuudet saada äänensä kuuluviin ja tulla vakavasti otetuiksi. Koulunuudistusta ja arvioinnin muuttuvia määrittelyjä sen myötä voi pitää kilpailevien näkemyksien kohtaamisena.

Tarkastelen seuraavassa ensin, miten koulunuudistusprosesseja on käsitteellistetty. Toiseksi esittelen olemassa olevan tutkimuksen kautta, miten koulunuudistuksessa erilaiset intressit ovat kohdanneet sekä miten erilaiset näkemykset ilmenevät kerroksina koulunuudistusta koskevissa dokumenteissa. Edelleen tarkastelen, miten koulua uudistettaessa syntyy erilaisia suhteita uudistusprosessiin osallistuvien välille. Lopuksi havainnollistan moniaineksisten koulunuudistusdokumenttien muotoutumisprosessia uudelleenkontekstualisoinnin käsitteellä.

Valtiollisten koulutusjärjestelmien syntyyn liittyy yleisiä, vastakkaisia trendejä: koulutus yhtenäistyy ja systeemistyy, samalla se kuitenkin myös eriytyy ja erikoistuu. Näissä kehityssuunnissa on eroja sen mukaan, onko kehittyvä koulutusjärjestelmä keskitetty vai hajautettu. Olennaista kuitenkin on, että valtiollinen koulutusjärjestelmä liittyy yhteiskunnan keskitettyyn päätöksentekojärjestelmään. (Archer 1979, 143–150, 218; 1986, 25–28.) Suomen kouluhallinnossa näistä koulunuudistuksen valtiollisista kytköksistä esimerkkeinä ovat

koululaitoksen vahva säädösperusta sekä koulunuudistuksen valmistelu valtion ohjaaman komitealaitoksen kautta (esimerkiksi Simola 1995, 39).

Koulun uudistamisen prosessi koskee monia ryhmiä. Archer tarkastelee keskushallintoa, koulujen professionaalisia ryhmiä sekä koulun ulkopuolisia intressiryhmiä, esimerkiksi talouselämää. Valtiollisen koulutusjärjestelmän synnyn taustalle Archer liittää juuri yhteiskunnan eri tahoilta esitetyt koulutusvaateet. Pyrkimykset organisoida koulutusta näiden vaateiden mukaan liittyvät koulun yhteiskuntaan moninaisesti. Monien haasteiden ja muutosvaateiden myötä koulutus eriytyy ja erikoistuu. Samalla koulutuksen alalla professionaalinen ajattelu vahvistuu, kun eriytyvä ja erikoistuva koululaitos edellyttää ja tuottaa erityistä asiantuntijuutta. (Archer 1979, 217–218, 221–224, 238–240.)

Koulunuudistusta Suomessa monien kohtaavien näkemysten näkökulmasta ovat analysoineet esimerkiksi Takala (1983), Kivinen (1988) sekä Rinne (1984). Takalan analyysi kohdistuu oppivelvollisuuskoulun syntyyn. Koulunuudistuksen taustalle hän jäljittää talouden ja tekniikan muutokset ja niihin liittyvät kvalifikaatiovaateet. Koulunuudistus on hakenut linjansa erilaisten vaateiden kohdatessa. Yleissivistyksen sekä toisaalta erityisten taitojen ja valmiuksien vastakohta, muuttuvassa yhteiskunnassa edellytettävät kansalaisuuden taidot, koulutuksen kustannusten jakautuminen sekä ymmärrys elinkeinorakenteen muutoksesta ovat ilmenneet vaateina koulutuksen järjestämiseen. (Takala 1983, 102–106, 181–185, 202–204, 212, 274–276.)

Näkemysten kohtaaminen on näkökulmana myös Kivisen analyysissa Suomen koulujärjestelmän kehittämisestä. Sekä oppivelvollisuuskoulu että yhtenäiskoulu muotoutuivat erilaisten näkemysten ja vaateiden kohdattua. Esimerkiksi oppivelvollisuutta saatettiin puoltaa talouselämän tarpeilla, vetoamalla kansanvaltaan sekä kansalaisuuteen yhdenvertaisuuden ja siveellisyyden näkökulmista. (Kivinen 1988, 77, 130–131, 135, 197–198.) Vastakkaisten näkemysten ja mielipiteiden kohtaamisesta kasvoi myös yhtenäiskoulu. Yhtenäiskoulua koskeva keskustelu tiivistyi kysymyksiin koulujen omistuksesta, koulun tuotoksena odotettavasta osaamistasosta, pakollisista oppiaineista sekä niiden tuntimääristä. Peruskoulun toteutusta vahvasti ohjannut opetussuunnitelmamietintö onkin Kivisen tulkinnan mukaan kompromissi, joka pyrkii huomioimaan vastakkaiset kannat ja ylittämään eturistiriidat. Tämän myötä peruskoulussa sen ensi vaiheessa jatkuivat sekä kansakoulun että keskikoulun henki. (Kivinen 1988, 203, 210, 212.)

Rinne (1984) analysoi samoin tällaista debattia muotoutunutta koulunuudistusta. Peruskoulua valmistelleet komiteat ottivat kantaa aiempiin uudistusten hahmotelmiin sekä muotoilivat näkemyksiään edelleen kritiikin, lausuntojen ja vastineiden pohjalta. Myös uudistuksia valmistelleiden komiteoiden sisällä saattoi olla vastakkaisia näkemyksiä ja ristiriitoja uudistuksen suunnasta, periaatteista ja sisällöistä. Periaatteellisella tasolla vastakkaisuus ilmeni koulun teoreettista ainesta painottavan ja toisaalta koulutuksen käytännöllistä hyötyä korostavan suuntauksen välillä. Käytännössä tämä tarkoitti reaaliaineiden ja ns. muodollisten aineiden vastakkainasettelua. Ristiriidat ovat lisäksi voineet koskea yksittäisen oppiaineen tavoitteita ja opetuksen käytäntöä. (Rinne 1984, 138–154, 158.) Edelleen keskustelu on voinut kohdistua koululaitoksen organisoimisen muotoon, erityisesti koulujen mahdollisuuteen painottaa tai suunnata opetussuunnitelmaa. Vastakkaisia näkemyksiä on samoin ollut koulun yhtenäisyyden asteesta. Yhtenäiskoulun synnyssä kiista pelkistyi vaateisiin kaikille yhteisestä pohjakoulusta ja yleissivistyksestä sekä toisaalta vaateesta huomioida oppilaiden synnynnäiset taipumukset. (Rinne 1984, 142–143, 147.)

Koulun uudistuessa kompromisseja hakevien neuvotteluprosessien kautta koulunuudistus prosessina on hidas ja koulunuudistusta ohjaavat ajattelumallit moniaineiset. Keskitettyjä koulujärjestelmiä kehitettäessä muutosstrategia perustuu neuvotteluun sekä pyrkimykseen välttää kilpailua. Näin radikaalit ja nopeat muutokset ovat epätodennäköisiä. Koulunuudistusta valmisteltaessa neuvotellaan, sovitetaan yhteen erilaisia vaateita ja haetaan kompromissia. (Archer 1979, 217–218, 221–224, 238–240; Eggleston 1977, 23.) Keskitetyissä järjestelmissä koulutusta uudistettaessa hallinnollinen kehys on keskeinen: se suodattaa muutosvaatteet ja valvoo niitä. Lisäksi uudistusprosessia luonnehtii vaihtoehdottomuus sekä pyrkimys hallita uudistukseen osallistuvien autonomiaa. Koulut saavat sitovat ohjeet keskukselta, eikä keskuksen ulkopuolella juuri ole vaihtoehtoisia näkökulmia. (Archer 1979, 254–258.) Uudistavat vaatteet on välitettävä ylös poliittisen päätöksenteon alueelle, joka edelleen antaa sitovat ohjeet alas koulujen käytäntöihin. (Archer 1979, 261–268.) Keskitetyissä järjestelmissä uudistukset toteutuvat monelle tasolle ulottuvan päätösprosessin myötä hitaasti ja nykäyksittäin. Uudistusta hallinnoiva keskus valmistelee asioita pitkään. Pitkää valmistelua seuraa laaja ja kattava, yhtenäinen ja kompromisseihin perustuva muutos. (Archer 1979, 617–628.)

Tällaisesta koulunuudistuksen hitaasta etenemisestä esimerkkinä voi pitää Suomen yllä kuvattua yhtenäiskoulun valmistelua ja toteutusta. Päätöksiä ennakoiti pitkä keskustelu 1940-luvulta alkaen. Sekä yhtenäiskoulun että rinnakkaisen järjestelmän puoltajat saivat vuoroin äänensä kuuluville. Varsinaiset päätökset ajoittuivat 1960-luvulle, peruskoulun toteutus 1970-luvulle. Koulutusta yhtenäistävään muutostulkuun voi lopulta lukea myös tasokurssijärjestelmän purun, joka toteutui 1980-luvulla. Yhtenäiskoulun rakennustyö kansakoulun laajentamista tarkoittaneista päätöksistä yhtenäiseen peruskouluun kesti näin nelisenkymmentä vuotta 1940-luvun puolivälistä 1980-luvun puoliväliin. Tässä uudistusprosessissa konkretisoituvat edellä mainitut Archerin esittelemät koulunuudistuksen piirteet keskitetyissä järjestelmissä: pitkä valmistelu, keskustelu ja kompromissien hakeminen, uudistaminen hallinnon keskukselta käsin ja uudistuksen yhtenäisyys

Kun koulutusta uudistetaan hitaasti keskustelussa etenevässä prosessissa, voi lopulta toteutuva uudistus poiketa alkuperäisistä vaateista. Yhteisymmärrystä haettaessa vanhat ajattelumallit voivat jäädä elämään rinnakkain uusien kanssa. Neuvotteleva ja sovitteleva uudistusprosessi voi lopulta ohjautua moniaineisten ohjelmien pohjalta. Koulutuksen muutospolut ovatkin osin satunnaiset ja ennakoimattomat, kun poliittinen rationaalisuus kääntyy koulutusta koskevaksi ymmärrykseksi monilla tahoilla suodattuneena. Koulunuudistusta ohjaavien ohjelmien ja mallien muovautuminen väittelyissä, monien näkemysten ja tulkintojen kohtaamisissa tuottaa sumeita tuloksia. (Popkewitz 2000, 174–179.) Tällainen prosessi on esimerkiksi juuri edellä kuvattu yhtenäiskoulun valmistelu Suomessa. Koulutukselliset tekstit ovat kerroksellisia (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984, 8).

Vaikka edellisen perusteella koulun kehittämistä ohjanneet ajattelumallit muuttuivat merkittävästi 1970-luvun alussa, sisälsi peruskoulua muovannut keskustelu sekä vanhan että uuden koulun aineksia. Peruskoulukin on näin ollut ajattelumalleiltaan muuttuva. Esimerkiksi Peltonen jäljittää vielä peruskoulun muotoutumisvaiheen keskustelun taustalle vanhat sivistysarvot. Hän katsoo, että peruskoulun suunnitteluvaiheessa jatkettiin kansakoulun ajattelumallia korostamalla koulukasvatuksen tavoitteena kulttuuri-ihmistä, joka kykenee omaksumaan yleismaailmallista henkistä sivistyspääomaa ja joka on persoonallisuudeltaan eheä ja yhteistyökykyinen. Taustalla vaikutti myös käsitys yksilön



erityisarvosta. Yksilön ja yhteiskunnan suhteessa korostuivat samoin vanhat arvot: taloudellisuus, käden taidot ja kätevyys. (Peltonen 1979, 123–125, 130–131, 150–151.) Lisäksi ajatus koulutettavuuden eroista jäi elämään tasokurssijärjestelmään.

Samanlainen moniaineisuus luonnehtii myös peruskoulun ensimmäistä opetussuunnitelmaa, joka oli kaksijakoinen. Se sulatti piirteitä sekä keskikoulun että kansakoulun ajatusmaailmasta. Tiedollisen kasvatuksen rinnalla olivat sosiaaliset ja psykomotoriset valmiudet. Yksilöllisyyttä pyrittiin huomioimaan eriyttämiskäytännöin: tasokurssein, erikoiskurssein ja tukiopetuksella. Kieliohjelma ja sen myötä taitoaineiden supistunut osuus kavensivat kuitenkin oppilaspainotteisuutta. Lahdeksen mukaan peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman kaksinaisuus konkretisoituu sen ensimmäisen ja toisen osan painotuserossa: yleisen osan oppilaspainotteisuus vaihtuu ainekohtaisen osan tiedonlapainotteisuuteen. (Lahdes 1979, 189–190.) Vastakkaisuus pelkistyy toisaalta vaateisiin säilyttää tiedon taso ja käsitykseen koulusta valikoijana sekä toisaalta koululle asetettuihin sosiaalipedagogisiin tavoitteisiin ja integraation vaateisiin. (Nurmi 1979, 69–71, 86–89, 102–109, 163–167; Kiuasmaa 1974, 70–71, 150–151, 160; 1982, 455, 460; Oittinen 1986, 7–8, 12–13; Iisalo 1979, 101–105.)

Koulutuksellista keskustelua moninaistavat vielä ne perustelut, joita kasvatuksellisten perustelujen rinnalla on koulua uudistettaessa viljelty. Yksilön arvo ja kulttuuri-ihminen opetussuunnitelman keskuksina ovat näin painotuksiltaan toiset kuin peruskoulu-uudistusta oikeutettaessa käytetyt keskeiset perustelut. Niistä esimerkiksi Peltonen huomauttaa, että uudistusta perusteltiin ennen kaikkea taloudellisin ja sosiaalisin tekijöin. Uudistusta hallitsi yhteiskuntatieteellinen koulutusteoria, jossa etusijan sai pragmaattinen hyöty- ja tehokkuusajattelu. Taka-alalle jäivät henkinen kehitys ja kasvatuksen kulttuurinen tehtävä. Peltonen tulkitsee kasvatuksen muuttuvan koulutukseksi, joka on teknistä valmennusta ilman eettistä sisältöä. (Peltonen 1979, 167–198.)

Uudistajien erilaisten näkemysten kohtaaminen, väittely ja keskustelu uudistettavasta koulusta määrittävät myös näitä keskusteluun osallistuvia. Valtio ja sen hallintoelimet ovat uudistuksen keskus näkemysten kohtaannuttajina ja suuntaajina. Thomas Popkewitz on täsmentänyt valtiollisen ohjauksen asemaa koulua uudistettaessa. Valtio on hänen mukaansa koulua uudistettaessa kahdessa asemassa: auktorisoijana ja kohteita määrittävänä hallinnoijana. (Popkewitz 2000, 173.) Tämän auktorisoinnin myötä esimerkiksi jotkin akateemiset ryhmät ovat jossakin erityisessä koulua uudistavassa hankkeessa auktorisoituja puhumaan. (Popkewitz 2000, 180–185.) Auktorisoitu puheoikeus ei tarkoita määräävää asemaa muihin uudistukseen osallistuviin nähden. Puheoikeuden perustana ovat totuus ja järki. Olennaista näin on, kuka on auktorisoitu puhumaan ja missä sosiaalisissa suhteissa tämä uudistettavan koulun määrittely toteutuu. (Popkewitz 2000, 192.) Opetussuunnitelmaa määrittelevillä on aie ja tahto saada opetussuunnitelma vastaamaan omaa näkemystään määrittelijöiden itsensä ehdoilla. Tätä varten opetussuunnitelman perustaksi luodaan hajanaisten vaateiden sijaan rationaalisia kokonaisuksia, rationaalisia periaatteita ja järjestelmiä. (Eggleston 1977, 119.)

Koulua uudistettaessa ja määriteltäessä kiinnostavia ovat juuri uudistusohjelmien muotoutumiseen liittyvät monet suhteet: on tilaa keskustelunavauksille, on monia mahdollisia vastauksia, tulkintoja ja näkemyksiä haastetaan, koulumaailmaa määritellään uudelleen. (Popkewitz 1998, 15; Schaafsma 1998, 257; Englund 2005.) On mahdollista puhua diskursiivisista kamppailuista, joissa monet näkemykset kohtaavat. Näissä kamppailuissa jokin totuus vakiintuu ja rakentuu vähitellen vastustuskykyiseksi toisiin näkemyksiin ja

tulkintoihin nähden (Jóhannesson 1998, 304). Tämä totuuden määrittely-yritys ei ole vain älyllinen hanke, vaan se on valtaan liittyvä hanke (McCulloch 2002). Koulua uudistettaessa on ratkaisevaa, kenellä on pääsy uudistettavan koulun määrittelyyn. Näitä uudistavia näkemyksiä luovista muodostuu toimijoiden suhdeverkosto; uudistajat – olivatpa he sitten tutkijoita, poliitikkoja tai hallinnon henkilöstöä – tekevät interventioita tässä suhdeverkostossa väitteineen koulunuudistuksen suunnasta ja painottumisesta. Nämä väitteet ovat esittäjilleen totuuden representaatioita, ne ovat tosi ja oikea ymmärrys koulusta tiettyinä aikana jossakin yhteisössä. Samalla väitteet ja kannanotot muotoavat, muuttavat taikka vahvistavat voimasuhteita keskusteluun ja uudistushankkeisiin osallistuvien välillä. (Müller 2000, 268–269; Englund 2005.) Tällaisia diskursiivisia kamppailuja on käyty esimerkiksi opettajankoulutuksen suuntautumisesta käytännöllisen ja filosofisen mallin mukaan (Drewek, 2000 290–294). Koulunuudistuksen kamppailuja on usein leimannut teknisen ja klassisen tiedon, hyödyn ja sivistyksen vastakkaisuus (Williams 1961 / 2001, 161–163, 172; Eggleston 1977, 25–31; Drewek 2000, 292.) Suomen koulutuskeskustelua leimanneiksi vastakohdiksi Ahonen nostaa esimerkiksi seuraavia: 1800-luvulla hegeliläinen idealismi ja cygnaeuslainen filantropia, 1920-luvulla kansalaisyhteiskunnan ja hierarkkisen yhteiskunnan vastakkaisuus, 1960-luvulla tasa-arvo ja yksilön vapaus sekä 1990-luvulla oikeistoliberalismi ja hyvinvointivaltio (Ahonen 2003, 12).

Teoreettisesti yllä olevaa kuvausta kohtaavista koulua uudistamaan pyrkivistä totuuksista voi luonnehtia Bernsteinin uudelleenkontekstualisoinnin käsitteen avulla. Vaikka Bernstein viittaa käsitteellä omassa analyysissään ennen kaikkea koulutuksen sisältöjen valikointiin ja muotoutumiseen niiden kulkeutuessa kohti koulun käytäntöjä, on käsite havainnollinen luonnehtimaan yleisesti koulutuksen muutosta ja koulua koskevien käsitysten hioutumista, myös arvioinnin muutoksia. Uudelleenkontekstualisoivassa prosessissa sisällöt valitaan, jäsennetään ja suhteutetaan muuhun ainekseen. Alkuperäisessä kontekstissa diskurssi kehitellään ja asemoidaan, luodaan kenttää määrittelemällä prosessiin osallistumaan oikeutettuja sekä sopivia ja mahdollisia käytäntöjä. Tällaisiksi osallistumaan oikeutetuiksi tahoiksi Bernstein nimeää kouluhallinnon, tutkimuslaitosten ja eri asteiden oppilaitosten verkoston. Uudelleensijoittava kenttä kattaa näin pedagogisen teorian, tutkimuksen sekä pedagogisen käytännön asemat. Näistä asemista tulkitaan alkuperäinen teksti sekä siihen liittyvät sosiaaliset suhteet. Näistä asemista pedagogista diskurssia hallinnoidaan, sitä määritellään uudestaan, vahvistetaan tai muunnetaan sekä jaellaan eteenpäin toisille osallisille. Tämä uudelleenkontekstualisoiva prosessi on Bernsteinin mukaan haastamisen ja kamppailujen alue. (Bernstein 1990, 191–203.) Prosessissa yhdistetään vanhoja ja uusia tulkintoja ja menettelyjä; niitä sovitetaan paikallisesti (Bonal 2003). Sama valikoinnin ja uudelleentulkinnan ajatus liittyy myös Williamsin huomioihin kulttuurisen muutoksen luonteesta (Williams 1961 / 2001, 68–69, 76).

Uudistuksen eri vaiheissa keskustelussa ja väittelyssä muotoutuneet näkemykset ja painotukset määrittävät sen, mitä koulutuksessa ymmärretään oppilaalla, oppimisella, opetuksella, tiedolla ja muilla koulutyöhön liittyvillä tekijöillä. Näin myös ymmärrys järjestä, kyvystä, koulusaavutuksesta ja taidoista kasvaa kohtaavien luokittelujen kautta. Niiden pohjalta edelleen koulutyön eri puolia järjestetään ja rajataan sekä lopulta nimetään. (Popkewitz 2000, 188–189.) Ymmärrettävästi nämä muuttuvat tulkinnat ja käsitykset koskevat myös oppilaiden arvioinnista käytävää keskustelua. Keskustelu voi edetä eri tahoilla. Keskustelussa lainataan aineksia toisilta keskusteluun osallistuvilta. Syntyvät näkemykset oppilaiden arvioinnista voivat näin muotoutua pitkissä, hitaissa prosesseissa, ja

keskustelussa syntyvät jäsennykset ja ajattelumallit oppilaiden arvioinnista voivat sisältää monia, mahdollisesti ristiriitaisiakin aineksia.

### **3.5 YHTEENVETOA KOULUNUUDISTUKSESTA**

Olen edellä tuonut esiin koulunuudistuksesta eri puolia. Uudistusta ovat suunnanneet vaihtelevat, erilaiset, jopa vastakkaiset käsitykset koulun keskeisestä tehtävästä. Tästä olivat esimerkkeinä kansalaisuutta ja tuotannollisia valmiuksia korostavat painotukset koulunuudistuksen eri vaiheissa. Edelleen koulunuudistusta suuntaavat olennaisesti käsitykset koulutettavuudesta sekä siihen liittyvät käsitykset koulutuksen tarjoamisesta. Koulutettavuuden eroista esimerkkeinä olivat synnynnäisiä eroja korostavat näkemykset sekä toisaalta oppimisen tuotosten eroja kaventamaan pyrkivät näkemykset. Koulutuksen tarjoamisessa koulutettavuuden erot konkretisoituvat koulutuksessa, joka suunnataan valitulle oppilasjoukolle, sekä toisaalta koulutuksessa, jossa kaikille pyritään takaamaan tietojen ja taitojen yleisesti hyväksytty minimitaso. Yleisellä tasolla koulunuudistusta voi luonnehtia yhtenäistäväksi prosessiksi. Yhtenäistävä periaate koskee sekä koulun organisaatiota että koulun hallinnoinnin ja toiminnan periaatteita. Organisatorinen esimerkki oli yhtenäiskoulun synty. Koulun arjessa yhtenäistyminen on käytäntöjen standardoimista.

Edelliset huomiot koulunuudistuksesta ovat kiinnostavia myös oppilaiden arvioinnin näkökulmasta. Tiedollisten ja taidollisten valmiuksien tai niiden asemesta kansalaisuuden tai tuotantoon orientoivien valmiuksien painottuessa muuttuvat todennäköisesti myös arvioinnin mielekkäät kohteet. Kun ymmärrys koulutettavuudesta sekä siihen liittyvät näkemykset koulutuksen tarjoamisesta muuttuvat, suunnataan oppilaiden arviointi välttämättä uudelleen: tulevaa eliittiä valikoiva arviointi on erilaista kuin koko ikäluokalle tarkoitettujen tavoitteiden saavuttamista koskeva arviointi. Koululaitoksen yhtenäistyminen standardoituvine menettelyineen koskee ymmärrettävästi myös arviointia. Arviointi on lisäksi keskeinen menettely eri koulumuotojen taitekohdissa, kun koululaitosta kehitetään toisiaan seuraavien asteiden järjestelmäksi. Näin arviointi on todennäköisesti ollut mielekäs ja välttämätönkin uudistamisen ja keskustelun kohde koulunuudistuksen ja koululaitoksen kasvun vuosikymmeninä; oppilaiden arvioinnin ajattelumallit ovat mielekäs tutkimuskohde.

Koulunuudistus on hidas prosessi. Tästä oli edellä esimerkkinä yhtenäiskoulun nelikymmenvuotinen muotoutumisprosessi alustavasta keskustelusta ja keskustelua seuranneista päätöksistä toteutukseen. Huomionarvoista uudistuvassa koulutuksessa on, että koulua voidaan kehittää sisäisesti ilman suuria ohjelmallisia tai organisatorisia uudistuksia. Tästä esimerkkeinä olivat oppi- ja kansakoulun pedagogiset kehityshankkeet. Nämä uudistushankkeet ovat esimerkkeinä myös siitä, että koulun uudistamisen ei tarvitse olla valtiollinen hanke, vaikka valtio usein onkin uudistushankkeiden koordinoija. Keskitetyissä järjestelmissä uudistus on luonteeltaan debatti ja keskustelu, jossa monet näkemykset kohtaavat ja muotoutuvat. Tästä esimerkkinä olivat peruskoulun ensi vaihetta ohjanneet ajattelumallit, joissa vanhan ja uuden koulun ainekset elävät rinnakkain; esimerkiksi peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma oli moniaineksinen. Edelleen edellä oli huomioita siitä, miten koulunuudistus debattina määrittää debattiin osallistuvia ja heidän suhteitaan: kuka on oikeutettu ilmaisemaan näkemyksensä, kenen näkemys tulee kuulluksi, kenen jätetyksi huomiotta.

Edellä luetellut seikat koulunuudistusprosessin luonteesta voivat suunnata myös oppilaiden arvioinnin ajattelumalleja koskevaa tutkimusta. Koska koulunuudistus prosessina on hidas, on tarkoituksenmukaista kohdistaa tutkimus riittävän pitkälle ajanjaksolle, ei esimerkiksi pelkästään joihinkin yksittäisiin päätöksiin tai lainsäädännön muutoksiin. Koska koulua ohjaavat ajattelumallit ja koulun toiminta voivat uudistua myös kattavien, ohjelmallisten uudistusten ulkopuolella, ei ole tarkoituksenmukaista rajautua vain tällaisten kattavien uudistusten ratkaiseviin hetkiin, esimerkiksi johonkin yksittäiseen päätökseen tai jonkin yksittäisen dokumentin ilmestymiseen. Koska koulua voidaan uudistaa sisäisesti ilman suuria ohjelmallisia hankkeita, voi koulunuudistuksessa ja myös oppilaiden arviointia koskevassa pohdinnassa olla olennaisia alueita, jotka eivät olekaan suoraan valtiollisen ohjauksen alla. Keskitetyissä järjestelmissä koulunuudistusta prosessina luonnehtivat keskustelu ja debatti; koulu uudistuu sosiaalisissa prosesseissa. Myös oppilaiden arvioinnin ajattelumalleja tutkittaessa on näin olennaista pyrkiä tavoittamaan käydyn keskustelun monikerroksisuus ja moniäänisyys; silloin tutkimusaineistona kiinnostavia ovat monet erilaiset, eri tahojen kirjoittamat tekstit oppilaiden arvioinnista. Koulunuudistuksen debattiluonteen takia oppilaiden arvioinnin ajattelumallien tutkimukseen kuuluu myös debattiin osallistuvien ja heidän suhteidensa analyysi.



# *4 Moderni koulunuudistuksen ja oppilaiden arvioinnin kontekstina*

Massakoulutusjärjestelmät on liitetty osaksi modernia. Koululaitos on modernille ominainen tapa tuottaa kansalaisuutta. Modernille ominaisesti koulu on tiedon varassa toimiva abstrakti järjestelmä, jonka vaikutukset kulkeutuvat laajuudeltaan vaihteleviin aika-tilasuhteisiin. Modernina laitoksena koulu on myös alati uudistusten ja kehityshankkeiden kohteena oleva laitos, joka tulee ikään kuin paremmaksi ja laadukkaammaksi. Luonnehdin seuraavassa arviointia ja massakoulutusjärjestelmiä näistä modernille ominaisista näkökulmista.

Edellä arvioinnin ja vallan kytkösten yhteydessä viittasin Foucault'n ja Bourdieun analyysihin arvioinnista. Foucault'n mukaan arvioinnissa olennaista on kansalaisuutta määrittävän tiedon tuottaminen erityisen tiedon varassa; arviointi on samalla ulkoisen, kehoon jälkiä jättävän kurin kääntämistä yksilöiväksi ja normaalistavaksi kurinalaisuudeksi (Foucault 2005, 245–264, 405–406). Olennaista on edelleen sosiaalisten ja akateemisten luokittelujen vastaavuus (Bourdieu 1988, 51–53, 194–208; 1996, 9–22, 30–41, 272, 278). Foucault'hon tukeutuen Popkewitz korostaa samoin koulun osuutta modernissa hallinnoinnissa uudenlaisten luottamuksen ja turvallisuuden rajojen muotoutuessa (Popkewitz 1998, 5). Modernisaation myötä henkilö on segmentoitunut, ja yksilöllisyys on noussut uuteen asemaan. Uusi sosiaalinen kontrolli on konkretisoitunut vahventuvana valvontana; sen oikeutuksena on ollut puhe edistyksestä. Yksilöt on määritelty uudella tavalla tiedon ja kurin liittoutuessa; samalla yksilöiden itsesääteily korostunut. (Popkewitz 1998, 6.)

Modernin järjestelmille ominaista on valvonta. Moninaisessa valvonnassa kontrollin ala ja mahdollisuudet laajenevat erityisestä kontekstista laajoihin, epämääräisiin aika-tilasuhteisiin. Modernit järjestelmät operoivat symbolisin merkein ja asiantuntijajärjestelmien kautta. Tällainen symbolinen tarkastelu ja määrittely ovat hyödynnettävissä useissa konteksteissa, siis laajemmin kuin vain tuottamisen tilanteessa. Perustana symboliselle määrittelylle on tekninen tieto, jonka validius on yksittäisestä käyttäjästä riippumatonta. Tietojärjestelmien merkitys kasvaa moderneissa järjestelmissä ja modernille ominaisessa kontrollissa. Sovellettaessa tietojärjestelmiä olennaista on tulevaisuuden haltuunotto. (Giddens 1991, 3–4, 18–19, 144–145.) Tähän viittaa luonnehdinta koulusta abstraktina järjestelmänä.

Oppilaiden arviointi voidaan ymmärtää juuri tästä näkökulmasta: Se on erityiseen asiantuntijatietoon perustuvaa, tämän tiedon avulla tuotettujen välineiden soveltamista. Arviointivälineet kehitetään tieteellisen tiedon varassa. Näiden välineiden avulla tuotetaan

oppilasta koskevaa tietoa. Oppilaiden arviointi on oppilaiden ominaisuuksien ja piirteiden muuttamista symboliseen muotoon. Tuotettu tieto on tulkittavissa ja sovellettavissa arviointitilannetta laajemmin. Oppilaasta tuotetun arviointitiedon avulla hallinnoidaan oppilaan tulevaisuutta, kun rajataan oppilaan tulevaa koulutus- tai työuraa. Arviointi sitoo näin laajuudeltaan erilaisia ajan ja tilan ulottuvuuksia. Arviointiin liittyy arviointitiedon tuottamisen ja soveltamisen eri vaiheissa monia asiantuntijuuksia.

Arviointi erityisen ajan ja tilan ylittävänä toimintana konkretisoituu Lundgrenin pohdinnoissa koulun, yhteiskunnan ja tuotannon erillisyydestä. Koulu toiminnassaan on erillinen niistä kansalaisuuden ja työn alueista, joihin se kasvatettaviaan valmentaa. Tämän vuoksi koulu joutuu operoimaan abstraktioin. (Lundgren 1981, 12–13.) Sama operointi abstraktioin toistuu arvioinnissa, kun koulu lähettää kasvattinsa kansalaisuuden ja työn kentille. Arviointi viestinnän välineenä liittyy oppilaita siihen yhteisöön ja ympäristöön, joista koulu on erillinen.

Aika- ja tilasuhteiden laajeneminen on olennainen modernille ominaisessa hyötyajattelussa. Lundgren pitää hyötyä keskeisenä periaatteena 1800- ja 1900-lukujen vaihteen koulutusajattelussa (Lundgren 1981, 83–86, 97). Tulevaisuutta pyritään ottamaan haltuun ja optimoimaan laskelmin ja tietoa teknisesti hyväksikäyttämällä (vrt. Weber 1965, 13, 18–19, 43). Arviointi voidaan ymmärtää tällaiseksi tulevaisuudessa hyötyä tavoittelevaksi optimoinniksi. Arvioinnin avulla osaltaan hallinnoidaan tulevaisuutta.

Myös koulunuudistus tulee ymmärrettäväksi modernille ominaisten piirteiden kautta. Modernin instituutioille ominaista on dynaamisuus: jatkuva pyrkimys muutokseen ja kehittymiseen. Modernit instituutiot rakentuvat paljolti tiedon varaan. Tämä tieto on luonteeltaan teknistä, eikä sen validius liity yksittäiseen käyttäjään tai tuottajaan. Dynaamisuuden taustatekijä on modernin sisäinen refleksiivisyys. Sen myötä sosiaalinen toiminta on alttiina muutoksille aina uuden tiedon mukaan. Tietoon liittyvän epäilyn kautta modernin refleksiivisyys kalvaa kuitenkin tiedon varmuutta, tuottaa näin jatkuvan tietotarpeen ja lopulta tämän uuden, muuttuneen tiedon seurauksena sysää liikkeelle muutoksen. Näin modernit järjestelmät epäilyn periaatteen kautta pyrkivät kohti jatkuvaa parantumista ja kehittymistä. Ne pyrkivät hallitsemaan ja hallinnoimaan tulevaisuutta. (Giddens 1991, 3–4, 16, 18, 20, 21, 31.) Myös Bernstein viittaa koulun muutoksessa samaan näkökulmaan: tiedon hyödykkeistymisen sekä tiedon ja tietäjän erottaminen ovat paljolti moottorina koulun ikään kuin jatkuvassa kriisissä ja uusiutumisen pakossa (Bernstein 1996, 82–88).

Tässä on käsillä olevan työn kolmas kohdealue: tavoitteena on hahmottaa oppilaiden arvioinnin rajoja ja mahdollisuutta sekä arvioinnista kirjoittamisen ja arvioinnin määrittely-yritysten rajoja ja mahdollisuutta Suomen koulunuudistuksessa.

# *5 Teoreettiset lähtökohdat, keskeiset käsitteet, tutkimusongelmat, analyysimenetelmä ja tutkimusaineisto*

## **5.1 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT**

Edellä on tiivistelmä Suomen koulunuudistuksen monista tasoista, koulunuudistusta ohjanneesta ajattelusta sekä siihen liittyneestä keskustelusta. Tämän työn kannalta keskeinen huomio on, että koulunuudistus etenee limittyneenä uudistuksen tavoitteita ja periaatteita koskevassa debatissa, mutta samalla myös suunnittelussa, päätöksenteossa, koulun organisaatiossa ja koulun käytännöissä. Koulunuudistuksella on näin monia tiloja ja tasoja. Edelleen keskeistä on se, miten koulunuudistusta ohjanneet ohjelmat ja ajattelumallit ovat syntyneet useiden näkemysten, väitteiden ja vaateiden kohdattua; ne ovat moniaineksisia. Vielä olennaista on, että tämä väitteiden kohtaaminen voidaan ymmärtää kamppailuksi siitä, mikä on oikea ja sopiva ohjelma koulun ohjenuoraksi, esimerkiksi oppilaiden arviointimenettelyissä. Monien vaateiden kohdatessa nämä vaatteet sekä niiden esittäjätahot arvottuvat suhteessa toisiinsa. Ollakseen uskottavia ja potentiaalisesti menestyksekkäitä näiden koulutusta uudistavien ohjelmien täytyy ainakin jossakin määrin mukautua vakiintuneisiin esittämisen muotoihin; uudistavista ohjelmista luodaan rationaalisia kokonaisesityksiä, jotka rakentuvat erityisten oletusten, periaatteiden ja väitteiden varaan.

Edellä tarkastelin yleisellä tasolla myös oppilaiden arvioinnin muutoksia 1900-luvulla. Oppilaiden arviointia ohjanneista ajattelumalleista pelkistyy kolme suurta linjaa, nimittäin testaava näkökulma, arviointia koulutuksellisesti hyödyntävä näkökulma sekä markkinoita ja asiakkaiden valintoja korostava näkökulma. Niissä havainnollistuu, että arviointi ei ole yksi ja yhtenäinen ilmiö. Edelleen niissä havainnollistuu, miten arviointiin osallistuvien toiminta ja toiminnan rajat määrittävät eri tavoin arvioinnin muuttuessa. Arviointiin osallistuvien toiminta rakentuu erilaisten periaatteiden varaan, ja heidän välilleen syntyy vaihtelevia suhteita.

Näistä johdettavista huomioista hahmottui käsitteellisiä viittoja käsillä olevaan tutkimukseen. Ensinnä oppilaiden arvioinnin määrittelyprosessin koulua uudistettaessa voi ymmärtää kamppailevien jäsenysten kohtaamiseksi, vaikutusyrityksiksi; käsitteenä valta on keskeinen. Toiseksi kyse on myös merkitysten muotoutumisen prosessista, siis vakiintuvista tai unohdetuiksi jäävistä oppilaiden arvioinnin ajattelumalleista. Kolmanneksi oppilaiden arviointia koskevien määrittelyjen tuottamisprosessissa olennaisia ovat myös toiminta ja



toiminnan rajat; toiminta ja sen rajat havainnollistuvat asiantuntijoiden muotoillessa tahtotiloja oppilaiden arvioinnista mahdollisesti joidenkin vakiintuneiden resurssien varassa. Valta, toimijuus ja merkitysten muotoutuminen ovat tutkimuksen keskeiset käsitteet. Olen valinnut teoreettiseksi viitekehyykeksi Anthony Giddensin strukturaatioteorian. Siihen sitoutuminen ei tarkoita, etteivät muut näkökulmat olisi mahdollisia tai sovellettavissa. Ensin tarkastelen strukturaatioteorian lähtökohtia todellisuuden ja tiedon luonteesta. Sen jälkeen tiivistän strukturaatioteorian keskeisiä käsitteitä tämän työn kannalta; kiinnitän huomion toiminnan, vallan, merkityksenmuodostumisen ja ajan määrittelyihin strukturaatioteoriassa. Edelleen suhteutan näitä käsityksiä strukturaatioteorian syntyajan keskusteluun.

Giddens rakentaa näkemyksensä realismin perustalle. Lähtökohtina ovat yhteiskunnan ja ihmisten reaalisuus tiedon kohteina sekä sosiaalisten objektien redusioimattomuus. Giddens irtautuu sekä metodologisen individualismin että strukturalismin ja strukturaalisen funktionalismin oletuksista. Tämän mukaisesti hän esittää, että sosiaaliset ilmiöt eivät redusoidu yksilön ominaisuuksiksi ja niiden kuvauksiksi. Hän kritisoi näkemystä siitä, että vain yksilöt olisivat reaalisia ja sosiaaliset järjestelmät vain abstrakteja malleja. (Giddens 1979, 52–53, 63–64, 94–95, 150–160; 1983, 17; 1984, 213–220.)

Giddens viittaa (1982, 14–15) Roy Bhaskarin (1978; 1979) esittämään transsendentaaliseen realismiin, jonka keskeisiä piirteitä myös Ekström (1992) on koonnut. Lähtökohtana on eriytynyt maailma, todellisuuden kolme aluetta: rakenteet, tapahtumat ja kokemukset. Rakenteet tai mekanismit viittaavat Bhaskarilla voimien joukkoihin, jotka eivät redusoidu ihmisen toimintaan mutta jotka ovat läsnä intentionaalisessa toiminnassa. Nämä todellisuuden rakenteet toimivat riippumatta kokemuksesta ja tiedosta. Ne tuottavat vaikutuksia, ne ovat generatiivisia. Ne ovat samalla luonteeltaan rekursiivisia: ne eivät ole olemassa riippumatta vaikutuksistaan. Rakenteiden tuottavuus ilmenee tapahtumissa ja kokemuksissa. (Bhaskar 1978, 20, 25, 56, 246; 1979, 47–49; Giddens 1979, 69–73; 1982, 36; 1983, 27, 44; 1987, 61.) Realismiin sitoutuva tekstintutkimus tukeutuu samankaltaisiin lähtökohtiin (Parker 1992, 25–29).

Jos lähtökohtana on Bhaskarin ajattelumalliin tukeutuva realismi, tutkimuksellisesti kiinnostavia ovat prosessit, joista toiminta on tuloksena. Tavoitteena on saada esiin vuorovaikutus mentaalisten dispositioiden, merkitysten, intentioiden sekä toisaalta sosiaalisten kontekstien ja struktuurien välillä. Kausaaliset ketjut ovat epävakaita muuttuvissa aika-tila -suhteissa; näissä kausaalisissa ketjuissa toiminnan aiotut ja ei-aiotut seuraukset sekoittuvat, ja ne syntyvät osin toimijoiden intentioiden ulottumattomissa, osin toimijoiden antamissa perusteluissa. Sosiaaliset järjestelmät ovat näin avoimia. (Bhaskar 1978, 158; 1979, 61, 122; Ekström 1992; Giddens 1979, 232, 242–245, 257–258; 1984, 26–27, 227–228, 285–286.) Pyrkimys yhdistää toimijain tulkintoja sosiaalisiin konteksteihin ja struktuureihin tasoittaa perinteistä selittämisen ja ymmärtämisen vastakkaisuutta. Winchiin viitaten Giddens korostaa, että toiminnan mielekkyys ja järjestyminen ovat olennaisia tutkittaessa sosiaalisia yhteisöjä. Kohteina ovat johonkin kontekstiin sijoittuva toiminta sekä tässä kontekstissa mahdollinen merkitysten käyttö ja tuottaminen. Lisäksi on olennaista jäsentää toiminnan ehtoja ja toiminnan ei-aiottuja seurauksia. Tutkimuksen keskeinen osa on juuri siinä, miten relevantti sosiaalinen aika-tila -konteksti hahmottuu ja jäsentyy. Tuloksena on näin historiallisesti spesifiä tietoa. (Giddens 1979, 243, 258; 1982, 4–8, 15; 1984, 284–286, 341–347.)

Giddens tarkastelee yhteiskuntatieteellisen tiedon erityistä luonnetta kaksoishermeneutiikan käsitteen avulla. Ihmiset tiedon kohteina pystyvät omaksumaan ja soveltamaan itseään koskevaa tietoa. He pystyvät tulkitsemaan ja muokkaamaan sitä. Tämä heijastuu edelleen takaisin uuden tiedon tuottamiseen. Tällä tavoin tieto ei ole erillinen siitä maailmasta, jota se kuvaa. (Giddens 1979, 258; 1984, 345–353; 1987, 70–71; Bhaskar 1978, 248; 1979, 68, 145.) Ihmisten toimintaa koskevalla tiedolla ei ole universaalin lain luonnetta, vaan tieto on aina historiallista, johonkin aikaan ja tilaan sijoittunutta toimintaa koskevaa (Giddens 1979, 243–244; 1984, 345–347; Bhaskar 1979, 64–68; Parker 1992, 47).

Tietoisuus, kokemus, kieli ja käytäntö avaavat meille todellisuutta jossakin määrin. Täyttää tietoa ei silti voi saavuttaa (Collier 1998, 48). Bhaskarin hahmottama transsendentaali realismi nojaa episteemiseen relativismiin: uskomusten sosiaalisuuden tähden totuutta ei ole historiallisen ajan ulkopuolella. Tutkimuksen kohde on toinen kuin ”todellinen” tapahtuma tai ilmiö. Maailman ja sitä koskevan tiedon välillä on välttämättä aukko. (Bhaskar 1978, 248–250; 1979.) Bhaskarille tiedon kohteina ovat kokemuksesta ja tiedosta riippumattomat rakenteet. Ajattelun todellisuutta näin ei pidä samaistaa ajattelun kohteiden todellisuuteen. Tieto toteutuu jonkin käsitejärjestelmän kautta. Käsitejärjestelmät ovat teoreettisesti määryytyneitä. Asiat ovat riippumatta niitä koskevista kuvauksista, mutta niitä voidaan tuntea ja tietää vain näiden kuvausten kautta. (Bhaskar 1978, 249–250; Parker 1992, 29–30.)

Yllä kuvatut lähtökohdat konkretisoituvat tässä työssä niissä keskeisissä tutkimusta suuntaavissa käsitteissä, jotka esittelen jäljempänä strukturaatioteorian keskeisten käsitteiden yhteydessä; erityisesti olennainen on toiminnan ja rakenteellisen suhde. Tavoitteena on saada esiin edellä mainittu vuorovaikutus mentaalisten dispositioiden, merkitysten, intentioiden sekä toisaalta sosiaalisten kontekstien ja struktuurien välillä. Toiseksi edellinen konkretisoituu tutkimusongelmien muotoilussa ja niiden yhteyksissä sekä kolmanneksi niissä analyysin käytännön vaiheissa ja tasoissa, jotka samoin kuvaan myöhemmin.

## 5.2 KESKEISET KÄSITTEET

Hahmotin edellä sekä arvioinnin vaihtelevia linjoja että arvioinnin muutosta tavalla, joka huomioi toimintaa ja sen eri konteksteja. Kuvasin arviointia intentionaaliseksi toiminnaksi, mutta samalla alustavasti hahmotin joitakin periaatteita tätä intentionaalisuutta rajaamaan. Samalla tavoin jäsenin arvioinnin uudistamista tavoitteisiin tähtääväksi toiminnaksi, jossa samoin intentionaalisuus perustuu ja rajautuu joihinkin periaatteisiin ja resursseihin. Tarkastelen seuraavassa strukturaatioteorian keskeisiä käsitteitä niin, että näkökulmana ovat toiminnan mahdollisuus ja rajat. Samalla täsmentyy strukturaatioteorian suhde sen syntyajan keskusteluun. Kirjoitan tässä työssä keskeisistä strukturaatioteorian käsitteistä suhteellisen laajasti, koska strukturaatioteoreettista välineistöä ei aiemmin juurikaan ole sovellettu suomalaisen kasvatustutkimuksen yhteydessä (vrt. kuitenkin Kantasalmi 2008) ja koska käsitteistö tämän takia on vähän tunnettua.

Strukturaatioteoria on kannanotto syntyäikansa tieteelliseen keskusteluun, erityisesti strukturalismiin, (strukturalistiseen) marxismiin ja funktionalismiin. Näihin traditioihin nähden Giddens keskustelee varsinkin toimijuudesta ja toiminnan rajoista. Strukturaatioteoria on samoin kannanotto sosiaalitutkimuksen ns. kielelliseen käänteeseen. Suhteessa kieleenkin Giddens keskustelee strukturalismin ja joidenkin poststrukturalistisen

näkemyksen kanssa ja rajaa strukturaatioteoriaa sellaisen Wittgenstein-tulkinnan varaan, joka huomioi toiminnan erityisen luonteen. (Giddens 1979.)

Strukturaatioteoria pyrkii ylittämään syntyäikansa sosiaalitutkimusta leimannutta kaksinaisuutta. Jeffrey Alexander tiivistä tämän kaksinaisuuden toiminnan rationaalisuuden ja nonrationaalisuuden vastakohtaan sekä toisaalta sosiaalisen rakenteen kollektivistisen ja individualistisen määrittymisen vastakohtaan (Alexander 1987, 10–14). Giddens ei ole ollut ainoa teoreetikko, joka on pyrkinyt ylittämään tätä vastakkaisuutta. Myös esimerkiksi Basil Bernsteinilla (1971, 1975), Pierre Bourdieuilla (1990a, 1990b) on ollut samankaltainen tavoite. Siihen tähtäsi myös Jeffrey Alexanderin (1987) uudelleentulkinta Talcott Parsonsista. Heidän ohjelmansa on nähtävä syntyäikansa virtauksia ja keskustelua vasten, kannanotoiksi tuon ajan vahvaan strukturalismiin ja funktionalismiin sekä toisaalta sosiaalitieteen klassikoiden antiin. Suomessa Heiskalalla (2000) on omassa projektissaan ollut samanlainen tavoite.

Synteessin tavoittelu näkyy juuri tavoissa käsitteellistää toimintaa, sosiaalista rakennetta ja näiden suhdetta. Toimintaa käsitteellistettäessä on tuotu alitajuisen ja toisaalta artikuloitavan ja rationaalisen rinnalle kolmas alue, jonkinlaisen hiljaisen tiedon, arjen ymmärryksen, itsestään selvän toiminnan alue. Bernstein lähestyy tätä toiminnan aluetta koodin käsitteellä (Bernstein 1971, 76, 80–82, 125; 1990 94–95; 1996 37), Bourdieun ajattelun avaimena on habitus (esimerkiksi 1984 101, 170–175; 1990a 139–140; 1990b 11, 13), Heiskala korostaa tavan käsitettä (Heiskala 2000, 206). Giddens ilmaisee asian käytännöllisen tietoisuuden käsitteellä. Sama uudelleenkäsitteellistämisen pyrintö koskee rakenteen ja toiminnan vastakkaisuutta ja jommankumman ensisijaisuuden kysymystä. Ratkaisuna on osoittaa niiden keskinäinen riippuvuus, ymmärtää rakenne toiminnan välineeksi ja tuotokseksi sekä toisaalta toiminta rakenteesta kasvavaksi ja sitä edelleen uusintavaksi ja muuntavaksi. Tämä vastaa niitä lähtökohtia, jotka edellä jäsentäin Bhaskariin viitaten.

### 5.2.1 Toiminta ja rakenteellinen

Kuvasin edellä alustavasti koulun uudistamista debatiksi ja eri asiantuntijuuksien kohtaamiseksi. Koulua ja arviointia uudistavat tahot ilmaisevat tahtonsa arvioinnin ja koulun tavoitetilasta. He muotoilevat yhtenäisiä ohjelmia ja kokonaisesityksiä näistä tavoitetilasta pyrkimyksenään vaikuttaa arvioinnin määrittymiseen ja lopulta arvioinnin käytäntöihin. Asiantuntijoina he tukeutuvat vakiintuneisiin sekä oletettavasti uskottaviin ja menestyksellisiin ilmaisun muotoihin. Heillä on ymmärrys siitä, kuinka arvioinnin tavoitetilat ikään kuin välttämättä tulee ilmaista. Nämä toiminnan kaksi puolta tiivistyvät strukturaatioteoriassa toimijan kykenevyydeksi ja tietokykyisyyden eri puoliksi. Strukturaatioteoriassa toimijan määrittämisen perustana on tämän tietokykyisyys ja kykenevyys. Kykenevyys viittaa toimijan mahdollisuuteen toimia toisin, kykyyn osallistua maailman tapahtumiin ja tuottaa muunnoksia. Tietokykyisyys puolestaan tarkoittaa, että toimijalla on tietoa ja ymmärrystä siitä kontekstista ja yhteisöstä, jossa hän toimii, ja siten tietoa toiminnan ehdoista. Tietokykyisyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että toiminnan perustana oleva tieto olisi välttämättä diskursiivista, kieleksi puettua. Giddens erottaa diskursiivisen tietoisuuden ja käytännöllisen tietoisuuden sekä alitajuisen. (Giddens 1979, 24–25, 56–58, 255; 1982, 9, 37–38; 1983, 27; 1984, xxiii, 7.)

Toiminta on kerroksellista. Tietokykyisenä toimija pystyy esittämään kielellisiä perusteluja toiminnalleen. Kyky oman toiminnan selittämiseen jälkikäteen viittaa

diskursiiviseen tietoisuuteen. Selitykset ovat toiminnan diskursiivinen puoli, mutta sanottu ei ole kaikki, mitä toiminnasta ja sen ehdoista voidaan tietää. Olennaista on myös toiminnan perusteiden rutiininomainen hiljainen ymmärtäminen, kyky lukea tilannetta, ymmärtää se osaksi laajempaa kokonaisuutta ja ymmärtää sen jatkuvuutta. Tämä on käytännöllistä tietoisuutta; se viittaa hiljaiseen tietoon. Käytännöllinen tietoisuus liittyy toimintaan sekä fyysiseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Huomattava osa vuorovaikutuksessa tarvittavasta tiedosta on luonteeltaan käytännöllistä. Keskeistä tässä tiedossa on kyky jatkaa eteenpäin sosiaalisen elämän rutiineja. Toiminnan kerroksellisuuden kolmas osa on motivaatio. Giddens katsoo sen yhdistävän toiminnan rationalisoinnin ja institutionalisoituneet hyväksyttävät toimintatavat. Silti hän korostaa, että laajat toiminnan alueet eivät ole välittömästi motiiviperusteisia. (Giddens 1979, 56–58, 128, 218; 1982, 31–32; 1983, 27; 1984, 3–6, 26; 1987 63.)

Edelleen Giddens liittää toiminnan tarkasteluun toiminnan tunnistamattomat ehdot. Ne määrittävät toimintaa generoivaa tietoa. Vielä toiminnassa tulee huomata sen ei-aiotut seuraukset. Mitä kauemmaksi toiminnan seuraukset etenevät alkuperäisestä kontekstista, sitä todennäköisemmin seuraukset ovat ei-aiottuja. Toiminnan ei-aiotuista seurauksista tulee jatkossa toiminnan tunnistamattomia ehtoja. (Giddens 1979, 56–59; 1982, 30–32; 1983, 28; 1984, 6, 8, 11, 26–27.) Yllä kuvattu on lähtökohtana myös Giddensin tapaan käsitteellistää valtaa ja merkityksen muodostumista. Niitä käsitellen jäljempänä.

Tutkittaessa tässä oppilaiden arvioinnin uudistamispyrkimyksiä ja monia ajattelumalleja edellä kuvattu toiminnan kerroksellisuus konkretisoituu ensinnä siihen, että tekstit ovat asiantuntijakirjoittajan tahdon ilmauksia arvioinnin toivottavasta tilasta. Teksteissä asiantuntijakirjoittajat voivat perustella näkemyksiään ja arvioida muita näkemyksiä. Toiseksi toiminnan kerroksellisuus ilmenee siinä, millaisiin ilmaisutapoihin ja ilmaisun resursseihin arvioinnista kirjoittavat asiantuntijat toistuvasti ja rutiininomaisesti tukeutuvat jossakin asiantuntija-asemassa kirjoittaessaan. On asiantuntijakirjoittajalle hiljaista tietoa, kuinka jostakin asiantuntija-asemasta arvioinnin toivottava tila tulee ilmaista. Näitä asiantuntija-asemia voivat olla esimerkiksi hallinnon tai tieteen alueet, joista käsin oppilaiden arvioinnista on kirjoitettu. Toiminnan ei-aiottujen seurausten analyysi kohdistuu tässä tutkimuksessa ensinnä asiantuntijuuksien suhdeverkostoon, joka muodostuu joidenkin arviointia koskevien määrittelyjen tullessa vallitseviksi ja vakiintuessa sekä joidenkin toisten määrittelyjen jäädessä huomiotta tai pimentoon. Toiseksi ei-aiotut seuraukset konkretisoituvat siinä, missä määrin ja millaiset ilmaisun resurssit ja muodot osoittautuvat menestykselliseksi arviointia koskevien määrittelyjen ja tulkintojen kohdatessa; samalla erilaiset resurssit joko vahvistuvat merkitykselliseksi tai menettävät arvoaan joihinkin toisiin resursseihin nähden.

Giddens jäsentää myös rakenteeksi yleisesti nimettyä monen tason käsittein. Näistä kattavin on strukturaalinen periaate. Strukturaaliset periaatteet ovat yhteisöllisten kokonaisuuksien organisoitumisen periaatteita syvimmällä aika-tila -ulottuvuudella. Strukturaalisia periaatteita Giddens havainnollistaa esimerkiksi heimoyhteiskuntien, luokkakajoisten yhteiskuntien sekä kapitalististen luokkayhteiskuntien välisin perustavin eroin. (Giddens 1983, 55; 1984, 17, 181–185, 376–377.) Massakoulutuksen osalta viittasin edellä moderniin, joka on kattavien koulujärjestelmien kasvualusta. Havainnollistin kattavien koulujärjestelmien syntyä ja toimintaa viittaamalla Foucault'n tutkimuksiin 1700-luvun lopulta alkaen muodostuneista kuriorganisaatioista.

Giddensille rakenteen ja sosiaalisen järjestelmän erottaminen on olennaista. Rakenne ei suoraan ilmene ajassa ja tilassa, vaan se on olemassa vain virtuaalisesti. Rakenne viittaa sääntöihin ja resursseihin, jotka ovat olemassa muistijälkinä. Muistijälkinä säännöt ja resurssit jäsentävät sitä, miten on toimittava. Ne ovat toimijoille itsestään selvää tietoa ja kykyä toimintaan. Rakennetta ei saa nähdä yksipuolisesti rajoittavana, sillä se on samalla kertaa rajoittava ja mahdollistava. (Giddens 1979, 64–69; 1982, 35, 38; 1983, 26; 1984, 17, 18, 21, 25, 169, 377.)

Säännössä rakenteen aspektina on kaksi puolta. Jokainen sääntö on näet toisaalta merkitystä muodostava, toisaalta sanktioiva. Giddens torjuu näkemyksen kahdenlaisten sääntöjen (konstituoivat / regulatiiviset) olemassaolosta. Sääntö struktuurin aspektina ei ensisijaisesti viittaa Giddensin käsityksen mukaan kirjoitettuihin tai diskursiivisesti ilmaistaviin sääntöihin, vaan ennen kaikkea tietoon jatkaa toimintaa eteenpäin. Tietoisuus sosiaalisista säännöistä ei välttämättä ole toimijan ilmaistavissa diskursiivisesti, vaan se ilmenee varsinkin ns. käytännöllisessä tietoisuudessa. Säännöt ovat toimintaproseduureja. Kielellisen muodon saaneet säännöt ovat pikemmin sääntöjen tulkintoja kuin varsinaisia sääntöjä. (Giddens 1979, 66–67; 1984, 18, 21–23.) Käsillä olevassa työssä säännöt ilmenevät toistuvina asiantuntijakirjoittajille ongelmattomina menettelyinä, joilla nämä asiantuntijat osallistuvat oppilaiden arvioinnin uudistamisprosessiin kirjoittamalla oppilaiden arvioinnista ja kehittämällä siitä ajattelumalleja. Asiantuntijakirjoittajilla on ymmärrys siitä, miten oppilaiden arvioinnista tulee kirjoittaa eri foorumeilla.

Resurssit ovat struktuurin aspekti sääntöjen ohella. Sääntöjen tavoin ne ovat struktuurin osina virtuaalisia. Resurssit voivat olla auktorisoivia eli tekemään velvoittavia taikka allokatiivisia eli käyttöön oikeuttavia. Allokatiiviset resurssit viittaavat ennen kaikkea materiaalisen maailman ilmiöihin. Auktorisoivat resurssit koskevat toimintojen koordinoimista, ajan ja tilan organisoimista sekä elämänmahdollisuuksien jäsentämistä esimerkiksi mahdollisuuksia tarjoamalla ja kykyä tuottamalla. (Giddens 1979, 100–101; 1984, 258–262.) Käsillä olevassa työssä resurssit voivat ilmetä ilmaisun periaatteina ja perustoina, jotka ovat merkityksellisiä vakuutettaessa jonkin oppilaiden arvioinnista esitetyn ajattelumallin suotavuudesta. Nämä resurssit luovat asiantuntijakirjoittajille autonomiaa määritellä oppilaiden arviointia, samalla ne voivat luoda riippuvuussuhteita vertautuessaan toisille asiantuntijoille merkityksellisiin resursseihin.

Ajassa ja tilassa nämä säännöt ja resurssit näyttäytyvät sosiaalisten järjestelmien rakenteistavina ominaisuuksina. Järjestelmä muodostuu toimijoiden ja toimijaryhmien välisistä suhteista, jotka järjestyvät säännöllisiksi sosiaalisiksi toimintakäytännöiksi. Näille suhteille on ominaista, että niitä jatkuvasti uusinnetaan ja muunnetaan vuorovaikutuksessa. (Giddens 1979, 65–66, 114; 1982, 34–36, 39; 1984, 17, 24–25.) Tällaisia säännöllisiä toimintakäytäntöjä ja niissä syntyviä tuotoksia on oppilaiden arvioinnissakin monia: arvostelukokouksia, luokalta siirtoja ja ehtokuulusteluja, kokeita, todistuksia, arvosanoja ja arvosana-asteikkoja ja keskiarvoja. Samoin näitä sosiaalisissa järjestelmissä konkretisoituvia vuorovaikutuksen tuotoksia on viljalti oppilaiden arvioinnista kirjoitettaessa: säädöksiä, komiteoita ja mietintöjä, opettajankoulutuksen käytäntöjä ja oppikirjoja sekä erilaisia tieteellisiä tekstejä.

Rakenteistumisen teorian keskeinen ajatus on struktuurin dualisuus. Se tarkoittaa rakenteiden kaksinaista luonnetta sekä toiminnan välineinä että niiden tuotoksina. Sosiaaliset järjestelmät ovat olemassa vain vuorovaikutuksessa tapahtuvan jatkuvan rakenteistumisen kautta. Säännöt ja resurssit struktuurina ominaisuuksina ovat

järjestelmien uusintamisen välineitä. Niihin toimijat tukeutuvat synnyttäessään vuorovaikutusta. Vuorovaikutus tuottaa sosiaalisten järjestelmien jatkuvuutta. Toiminta sosiaalisissa järjestelmissä taas vahvistaa tai jäsentää uudelleen sääntöjä ja resursseja rakenteen osina. (Giddens 1979, 69–71, 77, 95, 114, 128, 256–257; 1982, 35–37; 1984, 17, 19, 25, 170–171, 191, 374, 376.)

Edellä mainittu sosiaalisen järjestelmän ja rakenteen erottaminen on olennainen tässä työssä. Jotta olisi mahdollista erottaa strukturaatioteorian syntyajan muille teoreettisille suuntauksille ominainen tapa käsitteellistää rakennetta strukturaatioteorian tavasta, käytän tässä strukturaatioteorian virtuaalisesta rakenteesta termiä rakenteellinen. Käsillä olevassa tutkimuksessa säännöt ja resurssit rakenteellisen eri puolina ilmenevät periaatteina, joihin tutkittavien tekstien kirjoittajat asiantuntijoina rutiininomaisesti ja toistuvasti tukeutuvat arvioinnin ajattelumalleja muotoillessaan. He tukeutuvat ymmärryksensä perusteella mielekkäisiin ilmaisun tapoihin ja muotoihin. Nämä periaatteet tai ilmaisun resurssit ovat tässä tutkimuksessa rakenteellisen ilmenemisen hetkiä. Niiden varaan tekstit rakentuvat, ja ne tulevat kirjoittamisen ja vastaanottamisen prosessissa vahvistetuiksi tai muunnetuiksi.

Giddens erottaa toiminnasta kolme ulottuvuutta. Ulottuvuuksien rakenteellinen puoli kattaa hallinnan, merkityksen muodostumisen ja legitimaation; niitä vastaavat vuorovaikutuksessa valta, kommunikaatio ja sanktio. Nämä ulottuvuudet liittyvät kaikkeen toimintaan, ne kietoutuvat toisiinsa toiminnassa. Edellä esitellyistä struktuurin aspekteista sääntö liittyy merkityksen muodostumiseen ja legitimointiin, resurssit puolestaan hallintaan. (Giddens 1979, 81–83; 1984, 28–29, 33.) Seuraavissa luvuissa jäsennän strukturaatioteoriaa tutkimuksellisenä välineenä juuri vallan ja merkityksen muotoutumisen näkökulmista. Strukturaatioteorian käsitteiden jäsentämisen ohella asemoin näitä käsitteitä strukturaatioteorian syntyajan keskusteluun.

## 5.2.2 Valta ja hallinta

### 5.2.2.1 Erilaisia valtakäsityksiä

*Macht bedeutet jede Chance,  
innerhalb einer sozialen Beziehung  
den eigenen Willen  
auch gegen Widerstreben durchzusetzen,  
gleichviel worauf diese Chance beruht.*

*Max Weber*

Edellä luonnehdittu pyrkimys toiminnan ja rakenteellisen kaksijakoisuuden ylittämiseen on leimallinen myös Giddensin tulkinnalle vallasta. Erilaisten valtatulkintojen toisena poolina on vallan individualistinen teoretisointi. Tämä näkökulma kiteytyy paljolti yllä olevaan Weber-sitaattiin. Toisena poolina on vallan kollektivistinen tulkinta. Näiden kritiikistä on muotoutunut valtatulkintoja, joissa korostuvat vallan symbolisuus, tuottavuus ja läsnäolo kaikkialla. Seuraavassa luonnehdin näitä vallan tulkinnan eri linjoja sekä asemoin strukturaatioteorian käsityksen vallasta tähän valtakäsitysten avaruuteen.

Vallasta erotetaan yleisesti voimisen ja kykenemisen aspekti (power to) sekä tekemään saattamisen aspekti (power over). Toisaalta jo tässä joidenkin kirjoittajien tiet näyttävät eroavan: esimerkiksi Kusch rajaa vallan voimisen ja kykenemisen mielessä fyysiseen maailmaan (Kusch 1993, 99), kun taas Ylikoski erittelee valtaa tässä mielessä myös sosiaalisen maailman ilmiönä (Ylikoski 2000, 14–15, 23–28). Valta kykynä johonkin (power to) viittaa voimaan saada aikaan jokin asiointi. Näin valta olisi yksilöolion dispositionaalinen ominaisuus, voimaa ilmiöiden tuottamiseen. Valta jonkin yli (power over) taas hallintana, herruutena tai kontrollina edellyttäisi jonkinlaisen suhteen; tässä merkityksessä valta olisi relationaalinen. Valta olisi valtaa saattaa joku tekemään jotakin, mikä olisi jäänyt ilman vallankäyttöä tekemättä. (Niiniluoto 2000, 35–37; Ylikoski 2000, 13–14).

Kusch on kriittisesti eritellyt vallan käsitettä ja valtakäsityksiä. Vallan käsite viittaa eri valtakäsityksiä yhdistäviin tekijöihin. Eri valtakäsityksissä toistuviksi tekijöiksi Kusch luettelee vallan kontrafaktuaalisuuden, valtasuhteiden osat ja aspektit sekä vallan muodot. (Kusch 1993, 98–99.) Vallan kontrafaktuaalisuus viittaa siihen, että ilman vallankäyttöä kohde olisi toiminut toisin. Vallan osatekijöitä ovat seuraavat: perusta eli vaikutusyrityksessä käytetyt resurssit, keinot eli erityiset toimet, ala eli toimintojoukot, joita kohde halutaan tekemään tai joita häntä estetään tekemästä, määrä eli menestyksellisen vaikuttamisen todennäköisyys, laajuus eli kohdejoukon suuruus, kustannukset eli resurssit valtasuhteen luomiseksi ja ylläpitämiseksi, vahvuus eli kohteelle kieltäytymisestä aiheutuvat kustannukset sekä intensiteetti eli toiminnot, joihin kohde myöntyy ilman, että valtasuhde murenee. (Kusch 1993, 99–100; ks. myös Zelditch 1992, 994; Dahl 1968, 407–409.)

Keskeisen sijan vallan analyyseissa ovat saaneet vallan muodot, joskaan niistä ei vallitse yksimielisyyttä. Eri tutkijat rajaavat joitakin toisten tutkijoiden vallan muodoiksi nimeämiä ilmiöitä vallan muotoihin kuulumattomiksi. Useimmiten vallan muotojen yhteydessä nimetyiksi tulevat pakottaminen, palkitseminen, taivuttelu sekä erilaiset auktoriteetin muodot (legitiimi, kompetentti, pakottava ja henkilökohtainen auktoriteetti). Ajoittain vallan muodoiksi nimetään myös voimankäyttö, manipulaatio, rationaalinen argumentaatio sekä houkuttelu, rohkaisu ja suostuttelu. (Wrong 1979 21–64; Kusch 1993, 101; Ylikoski 2000, 17–25.)

Edellinen erittely vallasta rakentuu oletuksille, jotka ovat ominaisia ns. individualistiselle vallan teoretisoinnille. Kontrafaktuaalisuuden, vallan osatekijöiden ja vallan muotojen analyyseistä pelkistyvät valtaa koskevien käsitysten keskukset. Ne kytkeytyvät edellä olevaan Weber-sitaattiin, joka on paljolti ollut valtaa koskevan käsiteanalyysin lähtökohta. Valta määrittyy suhteeksi kahden toimijan välille, olivatpa nämä toimijat yksilöitä tai ryhmiä, ja valtaa tarkastellaan toiminnan käsittein viittaamalla toimijain aikomuksiin. Toimijalla on intressi, valitsemisen kyky ja kyky toimia intressinsä mukaisesti. Toivottujen tulosten saavuttaminen on vähintään todennäköistä, ei-aiotut seuraukset suljetaan valta-analyysin ulkopuolelle. Valta näyttäytyy omistuksena ja se on mitattavissa. Valta määrittyy usein negatiivisesti, sillä se on voimaa heikkojen yli. Se luo epätasa-arvoisen suhteen käyttäjien ja alistettujen välille, kun se ymmärretään kyvyksi estää vapaa liike, vallan kohteen oman tahdon toteuttaminen. Näin vallan analyysiin liittyy vahvasti myös ns. nollasumma-ajattelu: yhden toimijan kyky tai toimintaa mahdollistava asema on pois toisen toimijan kyvystä toimia. (Giddens 1979, 69, 88–89; Zelditch 1992, 998; Hindess 1996, 1–9, 23–30; Pulkkinen 1998, 88–90; Ylikoski 2000, 15–17.) Esimerkiksi Wrong korostaa juuri intentionaalisuutta erottaessaan vallan yleisestä yhteiskunnallisesta kontrollista. Kontrolli on läsnä kaikessa

vuorovaikutuksessa. Valta sen sijaan on suoraa, intentionaalista yritystä vaikuttaa toisen käyttäytymiseen. Ollakseen valtaa tämän vaikuttamisen täytyy lisäksi tuottaa aiottuja tai ainakin ennakoitavia vaikutuksia. (Wrong 1979, 3–5, 252–253.)

Valta määrittyy näin empiirisen tutkimuksen näkökulmasta ilmiöksi, joka on ikään kuin erillinen toiminnasta: on vallaksi määriteltävissä olevaa toimintaa ja on vallasta vapaan toiminnan alue. Vallan käsiteanalyysi antaisi tällöin välineitä vallan tunnistamiseen.

Toimijaan keskittyvän teoretisoinnin rinnalla on valtakäsityksiä, joiden keskuksena on kollektiivinen tai jokin yksittäisestä toimijasta riippumaton. Valta yksilön toiminnassa tai saavutuksissa ei silloin ole olennainen; se joko jätetään huomiotta tai se ymmärretään jonkin yliyksilöllisen rakenteen määräämäksi. Toimivaksi subjektiksi voidaan ymmärtää yhteiskunta; valta on tällöin väline yhteiskuntasubjektin tietoisuuteen ja itsehallintaan. Kyse on sosiaalisen yhteisön tai kansakunnan tahdosta ja luonnollisten impulssien saattamisesta tämän yhteisösubjektin tahdon mukaisiksi. Vallan oikeutuksina ovat tosi tieto ja tosi oikeudenmukaisuus. Yhteisön itsesuhteena valta politisoi sosiaalisen todellisuuden. Hallinta institutionaalisenä ilmiönä on tällöin keskeinen tarkastelun kohde. (Wrong 1979, 237, 244; Giddens 1979, 88–89; Pulkkinen 1998, 111–113.)

Yhteisön itsesuhteen säätely voidaan tulkita konsensuaaliseksi prosessiksi, sosiaalisen systeemin tasapainon ylläpitämiseksi, häiriöiden ehkäisyksi. Valta on tällöin kollektiivinen resurssi yhteisön päämäärien saavuttamiseen. Normatiivisena järjestyksenä valta on diffuusi. Vallankäyttö pelkistyy oikeuden ja kyvyn yhdistelmäksi ja yhteisön jäsenten kollektiivisiin sitoumuksiin perustuessaan se näyttäytyy välttämättä legitiiminä. Se on sitoumusten aktivointia. Lähtökohtana on konsensus vallasta yhteisössä. (Parsons 1951, 30, 122–127, 161, 550–551; Barnes 1988, 21–25.) Toisaalta kollektivistinen näkemys vallasta voi olla konfliktiin perustuva. Vallan kysymys koskee tällöin taistelua valtiovallasta: valtiokoneistojen avulla tuotettavaa myöntymystä, tietoisuuden rakentamista. Valta toteutuu valtiokoneistoissa. Repressiivinen valtiokoneisto (valtio ja oikeuslaitos) luo poliittiset edellytykset ideologisten valtiokoneistojen toiminnalle ja tuotantosuhteiden uusintamiselle. Ideologiset valtiokoneistot (erilaiset ideologiat ja niitä toteuttavat uskonnolliset ja oikeudelliset laitokset, poliittiset liikkeet, ammatilliset instituutiot, joukkotiedotus, kulttuuri, koulutus ja perhe) uusintavat tuotantosuhteet repressiivisen valtiokoneiston luomassa ympäristössä. Uusintaminen toteutuu vallan kautta, ideologioita ylläpitämällä. Tuotoksena ovat ”sopivat” tietoisuudet. Ideologian rakentamalla subjektilla on merkitystä vain ideologian tehtävänä; tietoisuutena, joka sopii valtiovallasta käytävään kamppailuun. (Althusser 1984, 99–107, 113–131.)

Edellä luonnehdituissa vallan tarkastelun suuntauksissa siis havainnollistuu aiemmin lähtökohdissa mainittu teoretisoinnin kaksijakoisuus toiminnan ja rakenteellisen välillä. Esimerkiksi Giddens pelkistää valtateorioiden jaon juuri tavoitehakuista toimintaa korostavien valtateorioiden ja vallan instituutioihin sijoittavien valtateorioiden välille. Hänen mukaansa vastakkaisuudessa on kyse edellä käsitellystä toiminnan ja rakenteen irrottamisesta toisistaan ja tämän erillisyyden ilmenemisestä vallan tutkimisessa. (Giddens 1979, 88–89; 1982, 38; 1983 49–50.) Politologinen tutkimus kokoaa teorioita liberalistisen ja marxilais-hegeliläisen teorian nimikkeiden alle (esimerkiksi Pulkkinen 1998). Individualistisen ja kollektivistisen teorian käsitepari kuvaa samaa jakoa. Pyrkimys edellä mainittujen vastakkaisuuksien ylittämiseen on innoittanut monia tutkijoita. Esimerkiksi Barnes (1988), Lukes (1979), Giddens (1979; 1984) ja Bourdieu (1991) sekä koulutussosiologian alueella Apple (esimerkiksi 1979, 1982, 1996), Giroux (1983, 1989) ja Bernstein (1990, 1996) selittävät ylittävänsä tätä jakoa.



Valtaa koskeva teoretisointi ei ole ollut tarkkarajaista. Uudelleentulkinnoissa ja kritiikeissä korostuvat jotkin puolet vallasta. Kuitenkin aiemmin esitetyssä, kritiikin kohteeksi tullessa on aineksia, jotka jollakin tavalla näkyvät kiihkeänkin kritiikin tuotoksissa. Kritiikin ja kehittelyn myötä valtaa koskeva tutkimus on edennyt suuntiin, joissa korostuvat esimerkiksi vallan paikka ja tila, vallan repressiivisyyden ja tuottavuuden kysymys, sen symbolisuus sekä toimijana toimimisen kysymys. Vallan läsnäolo ja tuottavuus sekä vallan ja tiedon yhteys ovat Foucault'n tutkimusten keskeisiä teemoja (esimerkiksi Foucault 1980; 1990, 92–95; 2005). Bourdieu korostaa symbolista valtaa (Bourdieu & Passeron 1977, 4; Bourdieu 1990b, 135, 137). Vallan moninaisuus on niin ikään Foucault'n ja Bourdieun teema (Foucault 1980, 96–101, 183–187; 1982 7; 1990 92; 2005; Bourdieu 1984; 1988; 1996). Nämä teemat liittyvät myös Giddensin valtaa ja hallintaa koskevaan käsitykseen.

Edellä kuvattu on karkea hahmotus valtakäsitysten kenttään. Se on myös ollut valtaa koskevan keskustelun lähtökohta. Keskustelussa ja kritiikissä valtailmiöstä on korostettu joitakin puolia; toisaalta on myös haettu synteisiä. Tiivistän seuraavaan huomioita tästä kritiikistä ja keskustelunavauksista; ne koskevat toimijan asemaa, vallan ja konfliktin suhdetta, edun käsitettä valtailmiössä sekä edelleen valtakäsityksen laajenemista. Laajenemisella viitataan käsitykseen vallan moninaisuudesta ja tuottavuudesta sekä vallan symboliseen ulottuvuuteen.

Individualististen mallien yksilökeskeisyys on ollut useiden tutkijain kritiikin kohde. Esimerkiksi Lukes kritisoi juuri liikaa keskittymistä yksilöön ja tämän rationaaliseen toimintaan. Sen sijaan hän korostaa sosiaalisesti strukturoitua toiminnan ei-tietoista puolta ja havaitsemisen, kognitioiden ja preferenssien ehtoja. (Lukes 1974, 21–27, 52–56.) Lukes on liittänyt valta-analyysiin latentin vallan näkökulman: kohde toimii ennakoidessaan toimimattomuutensa seurauksia. Latentissa vallassa on mukana rakenteellinen puoli (Lukes 1979). Mallien yksilökeskeisyys on rajoite myös sikäli, jos vallan tutkiminen rajoittuu vallanpitäjien ja kohteiden identifiointiin (Hindess 1996, 33).

Kritiikki on kohdistunut myös vallan ja konfliktin yhteyteen. Hindess yhdistää konfliktikäsitteeseen liittyvän kritiikin ja toimijuutta koskevan kritiikin. Hänen mukaansa on heikkous kadottaa valta-analyysistä strategisen toiminnan mahdollisuus sekä kontekstin analyysi. Tästä hän johtaa individualistisiin teorioihin sisältyvän kvantifioitavan valtakäsityksen keskeiseksi ongelmaksi oletuksen valtasuhteen konfliktin välttämättömyydestä. Valta ei hänelle voi olla kyky varmistaa halutut tulokset, vaan kyky toimia haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Hindess 1996, 29–33.) Wrong käsittelee samoin konfliktin ongelmaa valtateorioissa ja huomauttaa, että valtasuhde ei ole unilateraali. Vastavuoroisuus on vallassa olennaista. (Wrong 1979, 10–13.) Giddens ilmaisee vastavuoroisuuden ajatuksen kontrollin dialektiikan käsitteellä (Giddens 1979, 72, 149; 1982, 39, 197–199; 1983, 63; 1984, 16, 374).

Giddens etenee valtasuhteeseen liitetyn konfliktin kritiikissä pitemmälle esittämällä, että edun käsite ei loogisesti liity vallan käsitteeseen, vaikkakin etujen vastakkaisuus ja valta empiirisesti usein limittyvät. Giddensille valta ei rajoitu tilanteisiin, joissa on intressien konflikti. Valta ei rajoitu tapauksiin, joissa vallankäyttäjä toimii kohteen etujen vastaisesti. Vallankäyttäjän toiminta voi myös olla kohteen kannalta yhdentekevää tai kohteen etujen mukaista. (Giddens 1979, 94; 1984, 256–257.)

Pulkkinen (1998, 116–117) tulkitsee, että valtakeskustelu etenee uusille urille Michel Foucault'n tuotannossa. Foucault torjuu kategorisesti yllä kuvatut liberalistiset ja kollektivistiset valtatulkinnat. Hän irrottaa valtakeskustelun laillisuuden, hallinnon ja valtion

alueelta. Juridis-diskursiivinen näkemys tulkitsee valtaa lain avulla rajoittamiseksi. Valta näyttäytyy possessiivisena oikeutena ja se ymmärretään sopimus pohjaiseksi lailliseksi vaihdoksi. Sota-repressio -malli on yksi Foucault'n kritisoimista vallan tulkinnan suunnista. Valta näyttäytyy estävänä, pakottavana ja rajoittavana; ilmiönä, josta tulisi päästä eroon. Vallan repressiivinen malli liittyy vallan kontrolliin ja alistamiseen. Sen individualistisessa variantissa valta saa väkivallan tai pakon muodon, strukturaalisessa variantissa valta on järjestelmän rakenteen ehdollistama. (Foucault 1990, 82–90, 102; 1980, 88–92, 183–187, 235–236; 1987, 226; Kusch 1993, 110–111; Varis 1989, 45, 50–53, 96.) Foucault irtautuu näin yllä luonnehdituista individualistisista ja kollektivistisistä vallan tulkinnoista.

Kritiikin pohjalta alkaa hahmottua vallan kolmas tie: valta irtautuu valtiosta ja poliittisesta, valta on kaikkialla läsnä olevaa, tuottavaa ja symbolista. Esimerkiksi Foucault on purkanut vallan valtiollista ja poliittista määrittelyä sekä vallan analyysin keskittymistä yhteen pisteeseen. Valta on verkosto ja se toimii monista pisteistä. Se ei ole yhden ryhmän yhtenäistä hallintaa toisen ryhmän yli, sillä ei ole yhtä keskusta. Valta on Foucault'lle voimasuhteiden moninaisuus, joka kuuluu toimintaan. Suhteina valta on kaikkialla läsnä. Se on jatkuvaa kamppailua ja voimasuhteiden muutoksia. Valtasuhteet ovat siten liikkuvia, aina epävakaita ja paikallisia. Näin Foucault myös etäännyttää vallan tutkimisesta virallisen päätöksenteon tasolla. Olennaista on löytää valta jokapäiväisissä käytännöissä, arjen jatkuvissa prosesseissa. (Foucault 1980, 55–60, 96–101, 139–141; 1990, 92–94.)

Samoin Bourdieun kenttäteoriassa valta leviää kaikille toiminnan alueille. Bourdieulle vallassa on kyse eri elämänalueilla relevanttien resurssien määrittämisestä (symbolisesta) tilasta, jonka eri asemista resurssien ”käyvän arvon”, niiden volyymin ja rakenteen, perusteella toimijoilla on erilaiset mahdollisuudet toimia, määrittää maailmaa ja vaikuttaa toisten mahdollisuuksiin määrittää maailmaa (Bourdieu 1984, 113, 170–175; 1985, 107–110, 171–172; 1986, 243–248; 1990b, 13; 1991, 169–178). Samalla Bourdieu korostaa myös toimijoiden sosiaalisesti rakentunutta kykyä havaita ja arvottaa eroja (esimerkiksi Bourdieu 1984, 101, 170–175; 1990a, 139–140; 1990b, 11, 13). Bourdieun kenttäkäsitys vie analyysia suuntaan, johon Ylikoski mielestäni viittaa puhuessaan vallan positionaalisen ja dispositionaalisen puolen ja latentin vallan kysymyksistä ja erityisesti pohtiessaan toimijuutta vallankäytön seurausten toteutumisessa (Ylikoski 2000, 32). Valta tulee kaikenkattavaksi myös Giddensin käsityksessä, jossa hallinnan ja vallan ulottuvuus on kaiken sosiaalisen toiminnan yksi ulottuvuus. Valta ja hallinta ovat alati läsnä maailmaa koskevia jakoja määriteltäessä. Hallinta viittaa tämän ulottuvuuden institutionaaliseen puoleen, valta strategiseen käyttäytymiseen, kuten edellä jo todettiin. (Giddens 1979, 91–93; 1983, 46–47; 1984, 28–34, 283.) Erittelen Giddensin näkemystä lähemmin tuonnempana.

Pulkkinen on teoreettisesti jäsentänyt tätä vallan leviämistä modernin ja postmodernin problematiikassa. Hän luonnehtii modernille ominaiseksi pyrkimystä perustan, keskuksen, löytämiseen. Moderni kuorii ilmiöiden kerroksisuutta ytimen löytämiseksi. Keskeisin näistä vallan ytimistä on ollut transsedentaali toimija, joka on liberaalin teoretisoinnin lähtökohta mutta jota Foucault ei Pulkkinen tulkinnan mukaan edellytä. Foucault'laisen analyysin kohteina ovat singulaarisuus, toteutumattomat mahdollisuudet ja synty tapa. Syntyävän myötä etusijalle nousee vallan tuottavuus. (Pulkkinen 1998, 46–54, 94–102.)

Foucault ei yritä tavoittaa vallan alkuperää tai ydintä tai vallan sijoittumisen paikkaa. Sen sijaan hän tarkastelee ilmiöiden rakentumisessa ilmenevää vallan tuottavuutta. Valta tuottaa normaalin ja totuutena pidettävän. Tämä itsestäänselvyyksien rakentuminen on Foucault'n analyysin keskiössä. Foucault ei kysy vallan tutkimuksessa toiminnan motiiveja. Hän tutkii

sitä, mitä valtasuhteet ihmisistä tekevät. Hän tutkii vaikutuksia pikemmin kuin objekteja. Valtasuhteen sisäisyys on keskeinen osa Foucault'n ajattelua: valtasuhde tekee subjektin, määrittelee yksilön. Valtateknologioiden, erityisesti vallan ja tiedon, tuottamien subjektien tärkeä ominaisuus on hallinnoitavuus, kurinalaisen mielenlaadun sisäistäneiden toimijoiden tuottaminen. Siihen liittyy käsitys vallan sisäistämisestä sekä subjektin kyvystä käyttää ja soveltaa valtakäytännöitä itseensä. (Foucault 1980, 92–94, 96–101; 1990, 92, 98–101; Pulkkinen 1998, 94–96, 106–108; Kusch, 1993 102–105, 111–113, 115; Deleuze 1988, 27–29, 70–74.)

Vallan symbolisuus on Bourdieun valta-analyysin keskeinen teema. Symbolinen valta on useimpien vallan muotojen aspekti. Vain harvoin valta toteutuu fyysisen voiman käyttönä. Se muunnetaan legitimitietin kannalta fyysistä voimaa ongelmattomampaan symboliseen muotoon. Sosiaalisesti rakentuneen tiedon ja luokittelujen arbitraarisuuden tunnistamatta jääminen on symbolisen vallan ydinajatus. Sen perustana on uskomus toiminnan legitimitettiin. Legitimitietin tunnustamisen myötä teon arbitraarisuus jää näkemättä. Symbolinen valta on näkymätöntä, väärintunnistettua valtaa. Symboliseen valtaan kuuluu aktiivinen myöntymys. Näin myös vähiten jostakin teosta hyötyvät osallistuvat omaan alistamiseensa. (Bourdieu 1990, 133–134; 1991, 23, 163–170; 1996, 383.)

Sosiaalisen maailman legitimitetti ei rakennu pakottamalla, vaan sovittamalla havaitsemis- ja arvostamisstruktuurit sosiaalisen maailman objektiivisiin struktuureihin. Objektiiviset valtasuhteet tulevat usunnetuiksi symbolisissa valtasuhteissa. Symboliset kamppailut koskevat maailman legitimiin nimeämisen monopolia. Siinä mobilisoituu aiemmin hankittu symbolinen pääoma, joka voi olla laillisesti vahvistettua (esimerkiksi todistuksin tai arvonimin). Symboliseen valtaan liittyy rituaalisuutta: vaikutuksia tuottaakseen lausuman tulee olla auktorisoidun toimijan lausuma. Legitiimi symbolinen väkivalta onkin virallistettua maailman nimeämistä, joka kuuluu valtiolle tai sen edustajille. Symbolisen vallan sektoreiden välillä voi olla konflikteja maailman legitimiin jakojen visioista. (Bourdieu 1990, 135–138; 1991, 111; 1996, 44.)

Symbolinen hallinta haastaa vapauden ja rajoitteen dikotomiaa. Symbolisessa vallassa toteutuu paljolti edellä kuvattu vallan tuottavuus. Symbolinen valta on maailman tekemistä, asioiden erottamista ja yhdistämistä, konstituution valtaa. Se tuottaa vaikutuksiaan kertomalla toimijoille, mitä ja ketä nämä ovat, ei niinkään, mitä heidän pitää tehdä. Symbolisen vallan myötä toimija tulee siksi, miksi hänen pitääkin tulla. Bourdieun mukaan symbolisen vallan harjoituskenttiä *par excellence* ovat koulu ja poliittinen puolue. (Bourdieu 1990, 137–139; 1991, 51–52, 166.)

#### 5.2.2.2 Valta-hallinta strukturaatioteoriassa

Edellä kuvatut vallan aspektit, nimittäin tuottavuus, läsnäolo kaikkialla sekä symbolisuus, luonnehtivat myös strukturaatioteorian valtakäsitystä. Valta kietoutuu Giddensin mukaan kaikkeen toimintaan, myös merkityksen muotoutumiseen. Valtaan liittyy vahvasti symbolinen ulottuvuus, samoin siinä on maailman ja todellisuutta koskevien jakojen määrittelyn myötä konstitutiivinen puoli. Giddensin ratkaisu valtatutkimuksen kaksinaisuuden ylittämiseen perustuu jo edellä esiteltyyn käsitykseen rakenteistumisesta. Valta näyttäytyy vuorovaikutuksessa kahdesta näkökulmasta: se on hallintana vuorovaikutuksen taustalla oleva ja sitä jäsentävä institutionaalinen resurssijoukko, samalla valta on myös strategisen käyttäytymisen ulottuvuus vaikutusten tuottamiseksi sosiaalisessa

maailmassa. Giddens liittää näin hallinnan ja vallan samaan ulottuvuuteen. Hallinta on sosiaalisten järjestelmien rakenteellisten ominaisuuksien aspekti. Hallinta viittaa autonomia- ja riippuvuussuhteita luovien sosiaalisen toiminnan resurssien olemassaoloon; ne ovat sosiaalisten järjestelmien rakenteellisia ja rakenteistavia ominaisuuksia. Vallankäyttö ilmenee säännöllisesti ja rutiininomaisesti kaiken toiminnan yhteydessä resurssien soveltamisena ja käyttönä. Valta on tapa saada asiat tehdyiksi. Vallankäyttö on resursseihin perustuvaa vuorovaikutusta ja toimintaa, joka puolestaan uusintaa ja muuntaa resursseja. Hallinnan ja vallan ulottuvuus ilmentää rakenteellisen kaksinaisuutta: rakenteelliset ominaisuudet ovat toiminnan välineitä ja tuotoksia. (Giddens 1979, 88, 91–93; 1983, 28, 46–47; 1984, 14–16, 175, 258, 283.)

Hallinta tarkoittaa autonomia- ja riippuvuussuhteita synnyttävien resurssien olemassaoloa. Sosiaalisten järjestelmien strukturaalisina ominaisuuksina resurssit ovat välineitä, joiden kautta valtaa käytetään. Ne ovat joko auktorisoivia tai allokatiivisia. Allokatiiviset resurssit antavat käyttövaltaa materiaalsiin ilmiöihin. Ne ovat käyttämään oikeuttavia resursseja. Allokatiivisiin resursseihin kuuluvat ensiksikin ympäristön materiaalien piirteet, toiseksi materiaallisen tuotannon ja uusintamisen välineet sekä kolmanneksi tuotetut hyödykkeet. Auktorisoivat resurssit antavat määräysvaltaa henkilöihin. Ne ovat tekemään velvoittavia resursseja. Auktorisoivien resurssien kolme luokkaa ovat ensiksikin sosiaalisen aika-tilan organisoituminen, toiseksi kehojen tuottaminen ja uusintaminen, mikä tarkoittaa toimintojen koordinoimista ja toimijoiden uusintamista, sekä kolmanneksi elämänmahdollisuuksien organisoiminen, jonka ytimenä ovat hengissä säilymisen ohella erilaiset mahdollisuudet ja kyvyt. Resurssien resursseina olemiseen kuuluu olennaisesti mahdollisuus niiden varastoitumiseen, pääsy tuon varaston hyödyntämiseen sekä tekniikka varastoidun levittämiseen. Tällainen pääsy resursseihin koskee sekä allokatiivisia että auktorisoivia resursseja. (Giddens 1979, 100–101; 1983, 52, 94; 1984, xxxi, 33, 258–262.)

Strukturaatioteorian avulla Giddens pyrkii siis yhdistämään kaksi tavanomaista valtakäsitteen vastakkaista tulkintaa. Giddensin näkemyksessä vallan yksilöaspekti ja kollektiivinen aspekti edellyttävät toisiaan. Vallan asemesta tulisi näin puhua vallan ja hallinnan ulottuvuudesta. Giddensille valta ei ole yksinomaan rajoittavaa, siinä on myös tuottava puoli. Valtaan kuuluu siihen sisältyvien riippuvuussuhteiden ohella sen mahdollistama autonomia. Kyky vallan yhteydessä viittaa vallan generatiiviseen puoleen. Valta ei Giddensin näkemyksen mukaan liity loogisesti ristiriidan eikä edun käsitteisiin, vaikkakin ne usein empiirisesti liittyvät valtaan ja sen ilmenemiseen. Valta sen sijaan liittyy läheisesti toiminnan käsitteeseen sikäli, että toiminta tarkoittaa ulkoisen maailman tapahtumiin osallistumista ja seurausten aikaan saamista. Valta puolestaan viittaa kykyyn tuottaa seurauksia. (Giddens 1979, 69, 88–89, 91–94; 1982, 38–39, 197–199; 1984, 15–16, 175, 257, 283.) Tämä vaikutusten tuottaminen ei kuitenkaan välttämättä aina ole seurausta intentionaalisesta toiminnasta: valtaa voi harjoittaa tahtomattaan, vallalla ei ole loogista kytköstä motivaatioon tai tahtoon (Giddens 1979, 92). Myös rutiininomainen toiminta käytännöllisen tietoisuuden varassa voi tuottaa vaikutuksia.

Valta-hallinta -ulottuvuuteen ja toimijana toimimiseen liittyy olennaisesti kontrollin dialektiikan käsite. Tietokykyisenä toimijalla on aina jonkinlaista tietoa niistä sosiaalisista suhteista, joissa hän toimii; myös hänen autonomiaansa kaventavista suhteista. Esimerkiksi tilannetta omalla tavalla tulkitsemalla toimija voi kuitenkin laajentaa autonomiaansa ja saada kontrollia suhteen toiseen osapuoleen nähden. Näin sitoutuminen tiettyyn sosiaaliseen suhteeseen antaa toimintavapautta suhteen toiseen osapuoleen. Valtasuhteet ovat siis aina

kaksisuuntaisia ja vastavuoroisia. Giddensin käsityksen mukaan ei voida puhua toiminnasta (eikä siis liioin vallasta), jos toimija ei osallistu kontrollin dialektiikkaan. (Giddens 1979, 6, 72, 145–146, 149, 209; 1982, 39, 197, 199; 1984, 16, 175, 374.)

Olen jo edellä viitannut siihen, miten oppilaiden arviointia määrittelevät asiantuntijat tukeutuvat joihinkin resursseihin muotoillessaan tulkintojaan oppilaiden arvioinnista. Asiantuntijat pyrkivät vakuuttamaan esittämällään tulkinnalla; he edistävät toivottavaa tulkintaa oppilaiden arvioinnista. Jotkin näistä asiantuntija-asemista tuottavat vaikutuksia esittämällä sittemmin virallisiksi ja vallitseviksi tulevia käsityksiä oppilaiden arvioinnista. Joihinkin resursseihin tukeutuva asiantuntijuus saattaa päästä uskottavan määrittelijän asemaan ja jättää toiset asiantuntijuudet ja asiantuntija-asemat huomiotta tai tulkita niitä omista lähtökohdistaan. Toisaalta jokin toinen asiantuntijuus ja asiantuntija-asema resurssineen voi tulla riippuvaiseksi toisaalla esitetystä. Syntyy vaikutusten verkosto, jossa jotkin tulkinnat oppilaiden arvioinnista vakiintuvat ja jossa samalla joidenkin resurssien relevanssi vahvistuu, toisten mahdollisesti heikkenee ja mitätöityy. Tässä näyttäytyy vallan ja hallinnan ulottuvuus oppilaiden arviointia määriteltäessä.

### 5.2.3 Kieli ja merkitys

Vallan ja hallinnan ohella kieli ja merkitys ovat keskeisellä sijalla strukturaatioteoriassa. Giddens lähestyy kielen ja merkityksen kysymyksiä strukturalismin kritiikissä. Giddens asettaa kritiikissä keskiöön ymmärryksen kielestä koodeina, joiden kautta merkitys muodostuisi eroina ilman positiivisia arvoja. Kieli ei Giddensin näkemyksen mukaan ole puhdasta muotoa, ei suljettu järjestelmä, jossa merkitys määrittäisi tämän järjestelmän sisällä. Kielen luonnetta ei Giddensin tulkinnan mukaan voi selittää kaksijakoisesti erottamalla merkityksellistä ja merkityksellistettävää, kieli ei ole erojen sisäinen leikki. (Giddens 1979, 16, 37–38, 47–48; 1987, 64, 85.)

Suhteessa strukturalismiin Giddens tuo omassa kieltä koskevassa tulkinnassaan esiin puolia, jotka korostavat toimintaa ja toimijuutta. Giddens etäännyy sellaisista kielen tulkinnoista, joissa kieli ei määrity kieltä käyttävien toiminnan aiotuksi tuotteeksi. Strukturalismin äärimuodot kadottavat merkkiä koskevan tulkintaprosessin; kieltä pätevästi käyttävä toimija on poissa. Giddens katsoo, että ilmaisua ei voi yksilöidä irrallaan käyttöyhteydestään; erojen järjestäminen käytännöissä on olennainen. (Giddens 1979, 16–17, 39–40, 48; 1984, 32; 1987, 63–65, 91, 100).

Giddens rakentaa näkemyksensä kielestä Wittgenstein-tulkinnan varaan. Giddens korostaa koodien tuottamien merkitysten ja sosiaalisten käytäntöjen yhteyttä. Giddensin tulkitsemana Wittgensteinilla keskeistä on se, miten semioottiset suhteet rakentuvat sääntöä seuraavissa päivittäisissä toiminnoissa. (Giddens 1984, 32; 1987, 64.) Sääntö tässä yhteydessä viittaa toiminnan perusteiden hiljaiseen ymmärtämiseen. Giddens liittyy Wittgensteinin korostaman säännön tuntemisen oman käsitejärjestelmänsä käytännölliseen tietoisuuteen. Sääntö on toimijan kykenevyyttä osallistua ja viedä eteenpäin vuorovaikutusta ja toimintaa (Giddens 1979, 67). Merkitys ei kuitenkaan samaistu merkin käyttöön, vaan se liittyy käytäntöihin, joissa merkityksiä ilmaistaan ja joita merkitykset ilmaisevat. Tässä ilmenee kielen rekursiivisuus: se on tilanteen rajaama ja tilanteen ehtojen rajaama sekä edelleen niitä rakentava. Giddens korostaa sosiaalisen elämän käytännöllistä järjestymistä, käytännöissä syntyvän ymmärryksen osuutta. (Giddens 1979 35, 36, 38, 41; 1987, 64–65.)

Näin ymmärrys toiminnan kerroksellisuudesta ja käytännöllisestä tietoisuudesta toiminnan yhtenä elementtinä liittyvät tapaan määritellä merkitystä ja kommunikaatiota. Sen sijaan, että kieli olisi abstrakti merkkijärjestelmä, kieli on olennaisesti käytännön ja toiminnan väline: merkitys ja merkityksen muodostuminen ovat käytännöllistä ja tietokykyistä osallistumista materiaalseen maailmaan. Kielen hallinta on sosiaalisten käytäntöjen yhteydessä syntyvän, osin hiljaisen tiedon hallintaa ja edelleen kykyä osallistua kieltä edellyttäviin ja kielellisesti ilmaistaviin elämänmuotoihin. Toimijat eivät merkityksellistäänsä tuota materiaalista maailmaa, mutta tukeutuvat siihen ja vaikuttavat oman olemassaolonsa ehtoihin. (Giddens 1979, 83–84; 1994, 163; Collier 1998, 48; Lehtonen 2000, 30, 33, 52–58.)

Ymmärrys toiminnan luonteesta näkyy myös tavassa liittää tarkoituksellisuus kielen käyttöön. Giddens korostaa kommunikaatiossa ja merkityksen muodostumisessa toimintaa ja tarkoitushakuisuutta, joka ei kuitenkaan ole irrallisia aikeita eikä tietoisten tilojen kokoelma. Giddens ymmärtää tarkoitushakuisuudella toimintaan liittyvää itsestään selvää tietoa, joka on luonteeltaan käytännöllistä ja tilannesidonnaista. Kieli liittyy arkisiin sosiaalisiin käytäntöihin. (Giddens 1979, 35, 36, 38, 41; 1987, 64–65.) Kielessä ja merkityksessä korostuu sosiaalisuus laajasti merkityksen ehtona ja vaikutusten kenttänä (Moscovici 1981, 181–183; Parker 1992, 33–34, 43, 97; Collier 1998, 48, 50; Lehtonen 2000, 33). Kieli on konkreettista maailmassaolemista ja kieli on luonteeltaan dialoginen (Giddens 1979, 35, 36; Lehtonen 2000, 55).

Merkitysten tuottaminen rakentuu toimijoiden käsitteellisten rakenteiden varaan, heidän tieto- ja käsityksperustansa varaan. Toimijoilla on sosiaalisesti rakentunut kyky käsitellä, tuottaa ja vastaanottaa merkityksellistä ainesta. Giddens käyttää tästä kyvystä käytännöllisen tietoisuuden termiä. Samankaltainen ajatus sisältyy esimerkiksi Bourdieun habituksen käsitteeseen (esim. Bourdieu 1984, 101, 170–175; 1990a, 139–140; 1990b, 11, 13) sekä Harrén korostamaan kognitiivisten prosessien sosiaalisuuteen, sosiaalisesti rakentuneeseen tietokorpukseen, jonka avulla toimija voi ”lukea” tapahtumia ja tuottaa vastauksensa (Harré 1981, 212, 223). Lehtosen ajatus intersubjektiivisestä käytännöllisestä tietoisuudesta ja sisäisistä merkityskartoista viittaa samaan suuntaan (Lehtonen 2000, 17, 30).

Merkityksen ja käytäntöjen yhteys havainnolistuu käsillä olevassa työssä niissä vakiintuneissa muodoissa, joissa erilaisia ajattelumalleja ja ohjelmia oppilaiden arvioinnista esitetään. Asiantuntijakirjoittajilla on ymmärrys ilmaisun oikeasta tavasta kirjallisen ilmaisun eri alueilla. Heillä on ymmärrys tekstinsä julkaisemisen kontekstista ja tämän kontekstin tarjoamista mahdollisuuksista ja sen asettamista rajoista. He määrittävät oppilaiden arviointia ja samalla ilmaisun erilaisia muotoja. Ymmärrys oppilaiden arvioinnista rakentuu erilaisten jäsenysten kohdatessa ja tullessa ilmaistuiksi vakiintuneiden muotojen avulla niissä toistuvissa käytännöissä, joissa koulutusta on uudistettu.

Merkityksen ja käytäntöjen suhde liittää ilmaisut laajempaan kontekstiin. Pikemmin: hetkittäisestä tarkastelusta siirrytään prosessiin tai merkityksen muodostumisen virtaan. Merkin merkityksen kysymisen ohessa on olennaista kysyä merkin tuottamista, vastaanottoa ja käyttöä. Merkitys ei ole valmis, se muovautuu tulkittaessa, vaihtoehtoja on useita. Lähettäjän kielellisellä teolla voi lisäksi olla ei-aiottuja seurauksia. Ilmaukset ovat osia laajassa merkitysten ja merkityspotentialien verkostossa. (Giddens 1987, 106–107; Lehtonen 2000, 52, 113–115, 152–154.)

Vuorovaikutussellisuus liittää merkityksellistämisen prosesseihin vastaanottajan, tämän tulkinnan ja edelleen merkitysten levittämisen ja sosiaalisen käytön. Merkityksen

muovautuminen on jatkuvaa rekontekstualisointia. Tähän viittasin edellä koulunuudistuksen yhteydessä: käsitys toivottavasta koulusta ja oppilaiden arvioinnista muovautuu näkemysten kohdatessa, näkemyksistä esitetyissä tulkinnoissa niitä edelleen välitettäessä toisille tahoille. Merkitys muodostuu uudelleen vastaanotettaessa ja tulkittaessa; merkitys on tekstin, kontekstin ja lukijan suhde (Giddens 1987, 106–107; Fairclough 1992, 79–85; Lehtonen 2000, 152). Näin merkityksen konteksti laajenee, sanotun, kirjoitetun tai ilmaistun aika-tila -ulottuvuudet etääntyvät. Merkitys irtautuu tuottamistilanteesta; vastaanotettuna ja tulkittuna se tuottaa vaikutuksia, osin toivottuja, osin ennakoimattomia (Giddens 1979, 83, 85; Lehtonen 2000, 52). Tässä havainnollistuu merkityksen tilapäisyys ja epävakaus (Parker 1992, 43, 47; Lehtonen 2000, 20, 67, 154, 166–169).

Toiminnallisena ja alati potentiaalisesti muovautuvana merkitys kietoutuu vallan prosesseihin: maailmaa koskevien jakojen tuottamiseen ja uskomaan saattamiseen. Vallan ja merkityksen kietoutumista havainnollistaa ideologian käsite. Giddens käsittelee ideologiaa toiminnan ja toiminnan rajojen näkökulmasta. Giddens ei pidä ideologiaa erillisenä symbolisen järjestyksen muotona. Ideologia näyttäytyy sen sijaan kaikkien symbolisten järjestelmien mahdollisena piirteenä. Giddens lähestyy ideologiaa intressin käsitteen avulla. Intressillä hän viittaa toimijan halujen mahdollisiin toteuttamistapoihin konkreettisissa tilanteissa. Yleisesti ideologia koskee näin merkitysrakenteita intressien legitimoijina. Diskursiivisella tasolla on kyse todellisuuden tietynlaisesta esittämisestä. Eletyn kokemuksen tasolla näkökulma liittyy hallintaan: rakenteellisten resurssien jakautumiseen. Ideologisuus näyttäytyy silloin pyrkimyksissä tehdä yksittäinen yleiseksi tai vallitseva itsestään selväksi ja ongelmattomaksi. (Giddens 1979, 186–189, 193–195; 1984, 32–33.) Edellisen perusteella myös tässä tutkittavissa teksteissä voi olla ideologisia puolia: asiantuntijakirjoittajat pyrkivät teksteillään edistämään tiettyä tulkintaa oppilaiden arvioinnista; he voivat pyrkiä vakuuttamaan esittämällä jonkin tulkin varmaaksi ja ongelmattomaksi. Edelleen yksi ja yksittäinen jäsenitys oppilaiden arvioinnista voidaan pyrkiä esittämään yleiseksi.

## 5.2.4 Aika ja tila

Strukturaatioteoriaan sisältyvä käsitys ajasta ja tilasta on monitasoinen. Korostaessaan toiminnan ja rakenteellisen määrittelyssä vuorovaikutusta rakenteellisen näyttäytymisen momenttina Giddens tulee korostaneeksi ajan ja tilan merkitystä strukturaatioissa. Maailmassa oleminen ei ole vain ajan ja tilan satunnaista yhdentymistä, vaan aika- ja tilaulottuvuuksien jatkuvaa jäsentymistä. Aika ei ole yksittäisten hetkien nauha. (Giddens 1979, 2–4, 7–8.) Omassa analyysissään Giddens ottaa yhdeksi lähtökohdaksi Goffmanin analyysit vuorovaikutustilanteista ja tilan merkityksestä niiden järjestymisessä. Toisena esimerkkinä ajan ja tilan huomioimisesta Giddens mainitsee Hägerstrandin aikamaantieteen, jonka olennainen anti strukturaatioteorian kannalta pelkistyy huomioihin toiminnan sarjallisuudesta, toistuvuudesta ja erilaisten aika-tila -ulottuvuuksien erottamisesta. (Giddens 1979, 204–205; 1984, 35, 36, 114–115, 132, 365.)

Aika ja tila ovat eriytyneitä. Ajassa Giddens erottaa kolme ulottuvuutta: yksi niistä on päivittäisen elämän kesto, toinen ulottuvuus on ihmiselämä, kolmas ulottuvuus on ihmiselämän ylittävä instituutioiden pitkä kesto. Sosiaalisissa järjestelmissä nämä ajan ulottuvuudet ilmenevät ensiksikin vuorovaikutuksen tilannesidonnaisessa tuottamisessa,

toiseksi sosiaalisten järjestelmien toimijoiden tuottamisessa sekä kolmanneksi historiallisen ajan ns. pitkään keston kuuluvien instituutioiden uusintamisessa. (Giddens 1979, 96; 1983, 20, 28; 1987, 144–145.) Juuri kuluvan ajan ja pitkän keston limittyminen on keskeistä analysoitaessa institutionaalisten muotojen rakentumista ja uusintamista. (Giddens 1979, 96, 110.) Tässä olennaisia ovat rutiinit, jatkuvasti toistuvat käytännöt (Giddens 1979, 217–218).

Käsillä olevassa työssä kuluvan ajan ja pitkän keston limittyminen tulee esiin siinä, millaisia vakiintuneita resursseja asiantuntijakirjoittajilla on käytössään ja miten he näitä resursseja käyttävät osallistuessaan oppilaiden arviointia koskevaan ajankohtaiskeskusteluun. Keskusteluun osallistuessaan he rakentuvat aiheensa asiantuntijoina, ja samalla lisäksi näiden institutionaalisten resurssien arvo määrittyy koulua uudistavassa toiminnassa.

Tilan eriytyminen tarkoittaa tapahtumapaikan erilaisia vyöhykkeitä. Tapahtumapaikka (locale) on vuorovaikutuksen fyysinen tila. Tapahtumapaikka muotoilee vuorovaikutusta ja määrittelee kontekstia. Tilat ovat sisäisesti eriytyneitä: ne sisältävät toiminnallisia vyöhykkeitä. Vyöhykkeiden ominaisuuksia toimijat käyttävät vuorovaikutuksen merkityksellisen sisällön ja kohtaamisten muodon rakentamiseen. Tällainen tietylle vyöhykkeelle ominainen vuorovaikutuksen muoto on esimerkiksi kasvokkainen vuorovaikutus. Tilan ja vuorovaikutuksen suhteessa olennaista on läsnäolon saatavuus. Teknologiat kirjoitustaidosta nykyiseen informaatioteknologiaan ovat merkittävästi muovanneet tilan ja vuorovaikutuksen suhteita. (Giddens 1979, 203–204, 207–208; 1983, 40; 1984, 118–123, 130–135, 373.) Ajan, tilan ja vuorovaikutuksen analyysissä läsnäolon saatavuus havainnollistuu, kun erotetaan taka- ja etualueet ja kun tämän vaikutuksena toimijalle avautuu erilaisia toiminnan vaihtoehtoja. Etu- ja taka-alueet määrittävät vuorovaikutuksen osapuolia sekä todennäköisiä ja sopivia menettelytapoja. Etu- ja taka-alueen erottelua toimija käyttää toimintansa resurssina. Taka-alue esimerkiksi saattaa vahvistaa toimijan autonomiaa mahdollistamalla omaa tulkintaa suhteessa virallisiin normeihin. (Giddens 1979, 207–208; 1984, 124, 125.)

On itsestään selvää todeta toiminnan sijoittuvan aikaan ja tilaan; niitä ei kuitenkaan saa kohdella vain taustana toiminnalle (Giddens 1987, 141, 143). Toiminnan aika-tila -suhteilla on keskeinen merkitys vuorovaikutuksen muotoutumisessa. Aika ja tila ovat toiminnalle resursseja, joita toimijat tietokykyisesti soveltavat toiminnassaan. (Giddens 1979, 207–208.) Vuorovaikutus kasvaa kontekstin asemista. Sosiaaliset suhteet perustuvat juuri asemiin liittyviin symbolisiin luokituksiin ja siteisiin. Vuorovaikutuksessa olevien asemilla on erilainen suhde struktuurin eri ulottuvuuksiin, nimittäin merkityksen muodostumiseen, hallintaan ja legitimointiin. Asema aktivoi toimijoille tiettyjä oikeuksia ja velvollisuuksia. (Giddens 1984, 83–84, 89.)

Käsillä olevassa työssä ajan vyöhykkeet ilmenevät ajankohtaiskeskustelun ja institutionalisoituneiden resurssien kohtaamisina, mistä oli jo edellä puhe. Edelleen olennaista on, että arvioinnin uudistamishankkeet eivät näyttäyty yksittäisinä tapahtumina, vaan toistuvina käytäntöinä. Koulun uudistaminen voi olla ikään kuin rutiinia, siis sarja vakiintuneita käytäntöjä, jotka ovat luonteeltaan sarjallisia. Niissä saattaa olla samoihin resursseihin perustuvia, toistuvia vaiheita. Kiinnostavaa on, miten asiantuntijat toistuvasti käyttävät eri ilmaisun väyliä ja tapoja kirjoittaessaan oppilaiden arvioinnista; samalla he määrittävät asiantuntijoina. Ajan pitkän keston tarkastelussa koulunuudistuksessa on kiinnostavaa murroksien ja katkosten ohella pysyvä ja asemansa säilyttävä. Olennainen on myös uudistusprosessin muoto: Prosessi perustuu kirjallisiin viesteihin. Niiden tulkinta eri



asiantuntija-asemista, muotoilu uudelleen sekä välittäminen edelleen ovat vuorovaikutusta, jossa muut arviointia uudistavat ja siitä kirjoittavat eivät välittömästi ole läsnä. Asiantuntijakeskustelulle ominaista kuitenkin on asiantuntijakirjoittajien tietoisuus siitä, mitä oppilaiden arvioinnista on toisaalla sanottu. Oppilaiden arviointia koskeva ajankohtaiskeskustelu on näin vuoroittaista vaikuttamista vakiintuneiden asiantuntija-asemien verkostossa. Välittömän vuorovaikutuksen puute saattaa laajentaa tulkintojaan esittävien asiantuntijoiden ilmaisun mahdollisuuksia.

## 5.2.5 Yhteenvetoa keskeisistä käsitteistä

Edellä on avattu strukturaation periaatetta. Toimija on kykenevä ja tietokykyinen. Tietokykyisyys tarkoittaa toiminnan perusteiden ymmärtämistä ja kykyä antaa jälkikäteisellisyksiä. Kykenevyys tarkoittaa vaikutusten tuottamista sosiaalisessa maailmassa. Toiminta on kerroksellista: intentionaalisen toiminnan rinnalla on toimijoiden käytännöllinen tietoisuus. Se tarkoittaa ymmärrystä arjen käytännöistä, kykyä jatkaa toimintaa mielekkäästi eteenpäin. Toiminnan rajoina ovat toiminnan tunnistamattomat ehdot. Toiminnalla on myös ei-aiottuja seurauksia. Toiminta ja rakenteellinen ovat riippuvuussuhteessa: ne mahdollistuvat toistensa kautta ja ne rakentavat toisiaan. Rakenteellinen on virtuaalinen resurssien ja sääntöjen joukko, joka näyttäytyy vain näihin sääntöihin ja resursseihin perustuvassa toiminnassa sosiaalisissa järjestelmissä.

Toimintaa määritellessään Giddens pyrkii irtautumaan tarkoituksellisuuden vahvasta korostuksesta. Giddens katsoo, että toiminnan käsitteen vapauttaminen välttämättömistä sidoksista intentioihin etäännyttää tutkimusta subjektivismista ja luo tilaa toiminnan kausaalisille ehdoille sekä sosiaalitieteisiin välttämättä liittyvälle kaksoishermeneutiikalle. Silti toimija tulee ymmärtää taitavana, luovana ja toimintaansa refleктоimaan kykenevänä toimijana. Yhteiskunta tulee tuotetuksi, muutetuksi ja uusinnetuksi toimijoiden aktiivisin taidoin sellaisten resurssien varassa, joista toimijat eivät välttämättä ole tietoisia tai jotka he havaitsevat ja tunnistavat vain ohuesti. Rakenteellinen on samalla ehto toiminnalle ja seuraus siitä. (Giddens 1994, 164–165.)

Kaikessa toiminnassa ovat läsnä merkityksenmuodostumisen ja vallan ulottuvuudet. Nämä ulottuvuudet liittyvät toiminnan ja rakenteellisen: merkityksenmuodostuminen ja kommunikaatio sekä toisaalta valta ja hallinta ovat niitä rakenteellisen ja toiminnan aspektoja, jotka edellä määrittyivät toistensa kautta oleviksi. Merkitykset muovautuvat käytännöissä, vuorovaikutuksessa, sellaisissa tilanteissa, joissa toimijan hiljainen ymmärrys tilanteesta ja ilmaisun rajoista on olennainen. Valta on toimimaan saattamista sellaisten resurssien varassa, jotka joko koskevat materiaallisen maailman ilmiöiden käyttöä, tähän käyttöön oikeuttamista tai jotka liittyvät toimijoiden tuottamiseen, toiminnan aika-tila -organisaatioon tai toimintojen koordinoimiseen. Hallinta viittaa tällaisten autonomia- ja riippuvuussuhteita tuottavien resurssien olemassaoloon.

Aika ja tila ovat olennainen osa toimintojen järjestymistä toiminnan rajoina ja sen resursseina. Tähän aika-tila -suhteiden resursseina olemiseen kuuluu olennaisesti läsnäolon saatavuus. Ajan ja tilan ulottuvuudet kuitenkin ylittävät välittömän vuorovaikutuksen; välitön vuorovaikutus perustuu rakenteellisen varaan sekä vahvistaa ja muuntaa rakenteellista. Yksittäiset tapahtumat sitovat näin useita laajuudeltaan erilaisia konteksteja.

Muutoksien ja murroksien ohella toistuvuus ja tapahtumien säännönmukainen seuraanto ovat kiinnostavia.

Toiminnan eri kerrokset ilmenevät tässä tutkimuksessa ensinnä erilaisissa teksteissä vaikuttamaan tarkoitettuina tahdonilmauksina oppilaiden arvioinnista ja toiseksi asiantuntijakirjoittajien itsestään selvänä ymmärryksenä sopivasta ilmaisun tavasta. Tällaisessa todellisuuden tietynlaisessa esittämisessä voi ilmetä tekstin ideologisuus: oppilaiden arviointia mahdollisesti katsotaan vain yhdestä näkökulmasta, joka esitetään varmaksi; yksittäinen näkökulma oppilaiden arviointiin saatetaan esittää yleiseksi. Toiminnan analyysin yhtenä puolena on vielä asiantuntijatekstien tuottamisprosessissa muotoutuva asiantuntijuuksien suhdeverkosto, joka on ei-aiottu seuraus osallistumisesta oppilaiden arvioinnin määrittelyyn. Rakenteellinen ilmenee periaatteissa ja resursseissa, joiden varaan tekstien sisällöissä toiminta määritellään perustuvaksi ja jotka määrittävät arviointiin osallistuvien suhteita. Edelleen rakenteellinen ilmenee periaatteissa ja resursseissa, joita asiantuntijakirjoittajat soveltavat ja joihin he tukeutuvat oppilaiden arvioinnista kirjoittaessaan. Tällainen toiminnan resurssien sekä niiden pohjalta syntyvien autonomian alueiden ja riippuvuussuhteiden tarkastelu liittyy ilmiön valtaan. Tiivistän aiemman oppilaiden arviointia ja koulunuudistusta luonnehtineiden huomioiden sekä yllä olevan käsitteellisen tarkastelun pohjalta tutkimusongelmat seuraavassa.

### 5.3 TUTKIMUSONGELMAT

Kouluinstituutiossa hallinnollisena yksikkönä ja koulussa pedagogisena yksikkönä on monia tahoja, joiden tulee ottaa tai jotka ottavat kantaa oppilaiden arviointiin. Käsillä oleva tutkimus kohdistuu tähän arviointia koskevaan erilaisten ajattelumallien avaruuteen. Tutkimuskohteena ovat ensinnä oppilaiden arviointia koskevat ajattelumallit ja niiden suhteet. Tehtävänä on jäsentää niitä keskeisiä teemoja, joiden ympärille ja joiden varaan oppilaiden arviointia koskevat tekstit rakentuvat, sekä tekstien sisältämiä jäsennyksiä arvioinnin osallisista ja näiden suhteista. Toiseksi tekstien ominaisuuksien perusteella teen päätelmiä tekstien kirjoittajista; kohteena ovat oppilaiden arvioinnista kirjoittaville asiantuntijatahoille ominaiset tavat ilmaista ja edistää omaa näkemystään oppilaiden arvioinnista. Edelleen rinnastamalla tekstejä teen päätelmiä oppilaiden arviointia määrittelevien asiantuntijatahojen suhteista; tarkastelen silloin menestyksellisiä ja huomiotta jääviä ajattelumalleja oppilaiden arvioinnista, näiden ajattelumallien muuntumista tai vahvistumista. Tällaisen vaikutusprosessin pohjalta muotoutuu oppilaiden arviointia käsittelevien asiantuntijuuksien suhdeverkosto. Lopulta huomio on oppilaiden arvioinnin määrittelyprosessin laajoissa kulttuurisissa rajoissa, mahdollisuuksissa ja seurauksissa. Huomio on niissä periaatteissa ja resursseissa, joiden pohjalta oppilaiden arviointia määritellään.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- 1) millaisia ajattelumalleja asiantuntijateksteissä on oppilaiden arvioinnista
  - mikä oppilaiden arvioinnissa on keskeistä
  - miten arvioinnin osalliset ja näiden suhteet määrittyvät oppilaiden arviointia käsittelevissä teksteissä

- 2) miten asiantuntija-asemat ja niiden suhteet rakentuvat kirjoitettaessa oppilaiden arvioinnista
- miten asiantuntijat eri asemista muotoilevat jäsennyksensä oppilaiden arvioinnista
  - millaisia suhteita asiantuntijatahojen välille rakentuu

- 3) mitä resursseja on oppilaiden arvioinnissa ja sen määrittelyprosessissa

Giddens korostaa, että strukturaatioteoriaa seuraavassa tutkimuksessa olennaista ei ole koko strukturaation eri aspekteihin liittyvän käsitearsenaalin mobilisointi. Olennaista on pyrkimys tavoittaa strukturaation periaate ja soveltaa niitä tutkimuksellisia välineitä, jotka sopivat luontevimmin tutkittavaan kohteeseen. (Giddens 1991, 213.) Strukturaation periaatetta seuraavan tutkimuksen tasoiksi Giddens määrittelee seuraavat: merkitysrakenteen jäsentäminen, käytännöllisen tietoisuuden muoto ja konteksti, käytännöllisen tietoisuuden rajat sekä toiminnan institutionaalinen järjestys (Giddens 1984, 327–330). Tutkimusongelmat perustuvat näihin analyttisiin tasoihin.

Ensimmäinen tutkimusongelma on oppilaiden arviointia koskevan merkitysrakenteen jäsentämistä: mikä tutkittavien tekstien mukaan arvioinnissa on keskeistä, millaisia ajattelumalleja arvioinnista ylipäänsä on. Toisen tutkimusongelman ensimmäisessä alaongelmassa kohteena on oppilaiden arviointia määrittelevien asiantuntijatahojen käytännöllinen tietoisuus, sen muoto ja konteksti eli se itsestään selvä tapa, jonka varassa asiantuntijakirjoittajat määrittelevät oppilaiden arviointia. Olennaista on, mikä on asiantuntijakirjoittajille ongelmaton ja mahdollisesti toistuva tapa kirjoittaa oppilaiden arvioinnista eri asiantuntija-asemista käsin. Toisen tutkimusongelman toisessa alaongelmassa kohteena ovat käytännöllisen tietoisuuden rajat sikäli, että siinä hahmotan toiminnan ei-aiottuna seurauksena rakentuvan oppilaiden arviointia määrittelevien asiantuntijatahojen ketjun tai verkoston. Se määrittyy tekstien suhteissa hyväksyttäessä, torjuttaessa tai jätettäessä huomiotta toisaalla esitetyt näkemykset oppilaiden arvioinnista. Kolmannessa tutkimusongelmassa kohteena ovat oppilaiden arvioinnin määrittelyn institutionaalinen muoto sekä edelleen käytännöllisen tietoisuuden rajat; analyysin keskiössä ovat tällöin ne kulttuuriset resurssit, joiden varassa oppilaiden arviointia määritellään ja on mahdollista määritellä.

Edellä tutkimusongelmissa ovat tutkimuksen kohteet; seuraavassa havainnollistan, miten tutkimusongelmien taustalla ovat ne keskeiset käsitteet, joita edellä esittelin strukturaatioteorian yhteydessä. Näitä keskeisiä käsitteitä ovat aika ja tila, toiminta ja rakenteellinen, valta ja hallinta sekä merkityksen muotoutuminen. Ensinnä ajan ja tilan laajuudeltaan erilaiset ulottuvuudet ilmenevät tutkimusongelmien laajenevina kehinä yksittäisestä tekstistä (1. tutkimusongelma), sen tuottaneesta asiantuntijuudesta (2. tutkimusongelman 1. alaongelma) sekä asiantuntijaverkostosta (2. tutkimusongelman 2. alaongelma) sen ehtona olevaan institutionaaliseen järjestykseen (3. tutkimusongelma). Aika vuorovaikutuksena on esillä toisen tutkimusongelman toisessa alaongelmassa. Toisessa tutkimusongelmassa konkretisoituu ajan tasoista toinen, nimittäin toimijoiden tuotetuksi tuleminen: asiantuntijakirjoittajat määrittävät soveltaessaan erityisiä kirjoittamisen muotoja sekä ottaessaan kantaa toisista asiantuntija-asemista kirjoitettuihin teksteihin. Kolmas tutkimusongelma liittyy ajan tasoista kolmanteen eli pitkään keston: kohteena ovat

kulttuuriset resurssit, joita asiantuntijakirjoittajat taitavasti soveltavat kirjoittaessaan oppilaiden arvioinnista.

Toiseksi tutkimusongelmissa havainnollistuu toiminnan kerroksellisuus, mikä ilmenee kolmella tasolla: Toiminnan kerroksellisuuden ensimmäisenä tasona on toiminnan intentionaalisuus (1. tutkimusongelma), siis tekstit vaikuttamaan tarkoitettuina ilmaisuina siitä, miten oppilaiden arviointi pitäisi ymmärtää ja mitä sen pitäisi olla. Kerroksellisuuden toisena tasona on arvioinnista kirjoittamiseen sisältyvä hiljainen ymmärrys siitä, mikä on mielekäs ja ikään kuin oikea tapa ilmaista oppilaiden arvioinnin toivottuja tiloja eri asiantuntija-asemista käsin (2. tutkimusongelman 1. alaongelma). Tämä kirjoittaja-asemille itsestään selvä ja ongelmaton ilmaisun tapa rakentaa ja määrittää näitä kirjoittaja-asemia. Toiminnan kerroksellisuuden kolmantena tasona on asiantuntija-asemista muotoutuva verkosto, mikä on ei-aiottu seuraus osallistumisesta oppilaiden arviointia koskevaan keskusteluun (2. tutkimusongelman 2. alaongelma). Edelleen toiminnan kerroksellisuuden kolmantena tasona ovat ne asiantuntijuuden kulttuuriset resurssit, jotka ovat merkityksellisiä ja tulevat vahvistetuiksi siinä prosessissa, jossa oppilaiden arvioinnin toivottavia tiloja käsitellään eri asiantuntija-asemissa (3. tutkimusongelma).

Kolmanneksi tutkimusta suunnanneista käsitteistä toiminta ja rakenteellinen sekä näiden suhde ovat olennaisia. Rakenteellinen ilmenee välähdyksenomaisesti toiminnassa toiminnan resurssina; toiminta ja rakenteellinen ovat toisistaan riippuvaisia. Tämä toiminnan ja rakenteellisen suhde on keskiössä kolmannessa tutkimusongelmassa: asiantuntijakirjoittajat operoivat joidenkin vakiintuneiden resurssien kautta ja varassa kirjoittaessaan menestykselliseksi osoittautuvia tavoitetiloja oppilaiden arvioinnista.

Neljänneksi keskeisiä käsitteitä ovat valta ja hallinta yhtenä ulottuvuutena. Tämä valta-hallinta-ulottuvuus näyttäytyy sekä autonomiaa ja riippuvuutta luovana resurssina että vuorovaikutussuhteena. Hallinta resurssina on esillä, kun kohteena ovat tekstien sisällöissä arviointia suuntaavat resurssit ja periaatteet (3. tutkimusongelma). Samoin hallinta resurssina on esillä, kun kohteena on joihinkin rakenteellisiin resursseihin tukeutuva asiantuntijatekstien tuottaminen (3. tutkimusongelma). Valta vuorovaikutussuhteena on esillä, kun kohteena ovat vaikuttavat ja vaikutetuksi tulevat asiantuntija-asemat (2. tutkimusongelman 2. alaongelma); asiantuntija-asemien välille muodostuu riippuvuussuhteita ja autonomian alueita. Toisella tasolla hallinta autonomiaa ja riippuvuutta luovina resursseina on esillä ensimmäisen tutkimusongelman ensimmäisessä alaongelmassa, kun kohteena ovat arvioinnin keskeiset seikat, siis myös sellaiset periaatteet ja resurssit, joiden varassa arvioinnin osallisten suhteet määrittyvät. Edelleen valta toimimaan saattamisen mielessä on esillä ensimmäisen tutkimusongelman toisessa alaongelmassa, kun kohteena ovat tekstien sisällöissä arvioinnin osallisten suhteet.

Viidenneksi tutkittavien tekstien vaikutusketjuissa havainnollistuu myös merkityksen muotoutuminen prosessina sekä merkityksen rakenteellinen puoli (2. ja 3. tutkimusongelma). Prosessi on esillä, kun toivotut tilat oppilaiden arvioinnista muotoutuvat ajatusten ja ajattelumallien kulkeutuessa asiantuntija-asemasta toiseen (2. tutkimusongelman 2. alaongelma). Merkityksen rakenteellisuus ilmenee vakiintuneissa ilmaisun tavoissa (2. tutkimusongelman 1. alaongelma) ja resursseissa (3. tutkimusongelma). Merkityksen ja käytäntöjen yhteys vakiintuneina ilmaisumuotoina on keskiössä toisen tutkimusongelman ensimmäisessä alaongelmassa. Nämä huomiot koskevat siis tutkimusongelmien teoreettisia kytöksiä.

## 5.4 DISKURSSIANALYYTTINEN LÄHESTYMISTAPA

Strukturaatioteorian pohjalta orientoituva tutkimus ei sitoudu mihinkään yksittäiseen tutkimusmenetelmään. Spesifit menetelmävalinnat määräytyvät tutkimustehtävästä ja aineistosta käsin. Olennaista tutkimuksessa on strukturaation periaate. Tehtävänasettelun perusteella haen välineitä analyysiin diskurssianalyysin kentältä. Jäsenmän seuraavassa diskurssianalyysin taustaa ja rajoja. Kokoan ensin tämän tutkimuksen analyttisiä tavoitteita diskurssianalyysia yleisesti luonnehtivien ulottuvuuksien rajaamaan avaruuteen. Toiseksi pohdin analyysin kriittisyyden mahdollisuutta. Sen jälkeen määrittelen diskurssin tämän tutkielman lähtökohtien valossa. Edelleen esittelen diskurssin konstituovaa puolta representaatioiden tuottamisen, toimijoiden, toimijaverkoston sekä toimintakäytäntöjen kautta. Luonnehdin diskurssia toiminnan ja rakenteen keskinäisen riippuvuuden näkökulmasta, minkä jälkeen esittelen analyysin tasot. Lopuksi havainnollistan konkreettisia tapoja edetä analyysissa.

Diskurssin määritelmä on usein epäselvä ja moninainen; diskurssin ja diskurssianalyysin määrittelyn erot kasvavat erilaisista lähtökohtasitoumuksista. Diskurssilla voidaan viitata pieneen tekstijaksoon, laajaan tekstijoukkoon tai kokoavaan, abstraktiin tekstien sisältämään näkökulmaan ja tapaan jäsentää todellisuutta. Edellä lähtökohdissa esitellyn merkitystä ja kieltä koskevan kuvauksen perusteella diskurssi määritetty tässä laajasti tekstien sisältämäksi tavaksi lähestyä ja määritellä todellisuutta kielellisesti sekä tähän määrittelyyn liittyviksi käytännöiksi. Edelleen diskurssiin kohdistuva analyysi sisältää merkitysjärjestelmän institutionaalisten ehtojen ja seurausten tarkastelun.

### 5.4.1 Analyysin tavoitteet

Diskurssianalyysin linjat erottuvat lähtökohtasitoumusten pohjalta. Diskurssianalyysi voi painottua eri tavoin usealla ulottuvuudella. Edellä esitetyn perusteella analyysin tavoitteet tässä työssä määrittyvät seuraavasti: Ensinnä kohteena on yksittäisissä teksteissä oppilaiden arviointia koskeva jäsenäisy, sen ilmaisu erityisessä historiallisessa tilanteessa (1. tutkimusongelma). Samalla huomion kohteena on myös yksittäisen tekstin tukeutuminen ajalle ja kirjoittajan asiantuntija-asemalle tyypilliseen kulttuuriseen välineistöön (2. tutkimusongelman 1. alaongelma, 3. tutkimusongelma), tämän myötä myös yksittäisen tekstin suhde toisiin teksteihin (2. tutkimusongelman 2. alaongelma). Tällainen historiallisen muutoksen tarkastelu on Jokisen ja Juhilan mukaan kohde, jossa tilanteisuus ja kulttuurisen jatkumon tarkastelu ovat tasavahvasti mukana (Jokinen & Juhila 1999, 56, 63). Toiseksi analyysissa ovat samoin tasavahvasti esillä sekä oppilaiden arviointia koskevat merkitykset (1. tutkimusongelma) että tavat niiden tuottamiseksi (2. tutkimusongelman 1. alaongelma). Kolmanneksi analyysissa on retorinen ulottuvuus, kun kohteena on oppilaiden arvioinnista esitetyn näkemyksen totuudellistaminen (2. tutkimusongelman 1. alaongelma). Samalla analyysia voi luonnehtia responsiivisuuden kautta: kohteena on oppilaiden arviointia koskevan ymmärryksen rakentuminen prosessissa, joka huomioi aiemman keskustelun ja joka pyrkii suuntaamaan tulevaa keskustelua (2. tutkimusongelman 2. alaongelma). Neljänneksi analyysi on herkkä aineistolle siinä mielessä, että se ei lähtökohtaisesti sisällä oletuksia oppilaiden arviointia koskevista jäsennyksistä tai oppilaiden arviointia

käsittelyiden tekstien suhteista. (Vrt. Fairclough 1992, 35–36; Jokinen & Juhila 1999, 66, 77–78, 85–86.) En ennakollisesti arvota jotakin tekstiä tai jotakin kirjoittaja-asemaa muita keskeisemmäksi ja suhteuta muita tekstejä tai asemia siihen. Lähtökohtaisesti kaikki tekstit ja kirjoittaja-asemat ovat yhtä kiinnostavia ja vakavastiotettavia, kun erilaiset ajattelumallit oppilaiden arvioinnista muotoutuvat.

Vielä analyysin yhtenä näkökulmana on kriittisyys. Collier on täsmentänyt kriittisyyden näkökulmaa: hän kohdistaa huomion uskomuksiin sekä siihen todellisuuteen, jota uskomukset koskevat. Kriittisyys viittaa tällöin käytännön, toiminnan tai instituution selittämiseen. (Collier 1998, 55.) Pyrkimyksenä on tutkittavan ilmiön, siis tässä oppilaiden arvioinnin ajattelumallien, juuriin meneminen, pyrkimyksenä on valaista ilmiön olevaksi tulemistä ja selvittää itsestään selvän ja uskottavan statuksen rakentumista. Tavoitteena on saada esiin tekstin sosiaaliset ehdot, siihen liittyvät ideologiat ja valtasuhteet. Kohteeksi tulevat tällöin myös tekstin vastaanottaminen, tulkinta ja sen sosiaaliset vaikutukset. (Fairclough 1992, 35–36; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 146; Giddens 1987, 106–107). Tutkittavan ilmiön, siis tässä oppilaiden arvioinnin ajattelumallien ja niiden muotoutumisprosessin, ymmärrettäväksi tekeminen voi näin olla väylä sen kriittiseen tarkasteluun. Kriittisyys olisi silloin vallitsevan käsityksen purkamista sen kehitystä avaamalla, itsestään selväksi tulleen kyseenalaistamisen mahdollisuutta kysyvää, unohdetusta ja vaietusta muistuttavaa. Tässä mielessä seuraava analyysi oppilaiden arvioinnin ajattelumallien muotoutumisesta on kriittinen.

## 5.4.2 Konstituiva diskurssi

Diskurssi on yhtenäinen merkitysjärjestelmä. Yhtenäisyys tarkoittaa tässä kohteen representoimista tietyllä tavalla, erityiseen tarkastelun näkökulmaan. Diskurssi kuvaa ja luokittelee maailmaa. Se kokoaa vyyhdeksi representaatioiden kulttuurisia lankoja, samalla siihen sisältyy vakiintuneita tapoja tuottaa representaatioita sekä menettelytapoja levittää esitettyä. (Parker 1992, 4–8, 96; Fairclough 1992, 74–80; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 147–152.) Näin diskurssia koskeva käsitteistö on kerroksellista: toisaalta kohteena on diskurssin viitekohtana oleva todellisuus (1. tutkimusongelma), toisaalta huomiota saa diskurssi tapana tuottaa jäsennyttä (2. tutkimusongelman 1. alaongelma). Diskurssiin kuuluu käytäntöjä, jotka säätelevät diskurssin sisältämiä ilmauksia; nämä ovat diskursiivisia käytäntöjä. Diskursiivinen käytäntö hierarkisoi puhetapoja ja säätelee diskurssin muodostavia ilmauksia. Tähän liittyvät yllä olevat huomioiden eri asiantuntijatahoille ominaisista tavoista määritellä oppilaiden arviointia (2. tutkimusongelman 1. alaongelma). Diskurssi luo yleisiä malleja käsitellä ilmiötä, siis tässä oppilaiden arviointia; samalla diskurssin keskeiset oletukset toistuvat ja vahvistuvat. Näin diskursiivisten käytäntöjen kimpusta kasvaa diskurssijärjestys, vakiintunut joukko tapoja tuottaa jotakin ilmiöaluetta koskevia jäsennyksiä. (Fairclough 1989, 28–31; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 148.) Tähän liittyvät yllä olevat huomioiden ei-aiotuista seurauksista oppilaiden arviointia määriteltäessä: vallitseviksi tulevien näkökulmien ja ilmaisutapojen myötä vahvistuvat ne periaatteet ja resurssit, joiden varaan nuo näkökulmat ovat rakentuneet (3. tutkimusongelma).

Representaation sosiaaliseen elämään keskittyvänä diskurssi rakentuu intertekstuaalisuuden ja interdiskursiivisuuden varaan. Olennaisia ovat yhteydet toisiin teksteihin ja toisiin ilmiöalueisiin sekä toisia ilmiöalueita jäsentäviin periaatteisiin. Teksti sitoutuu johonkin kerronnalliseen muotoon, genreen. Se on tekstiin liittyvä kulttuurinen käytänne, joka luo laajaan teksti- ja merkitysjoukkoon järjestystä. Tähän liittyvät edellä olevat huomiot vakiintuneista ilmaisun muodoista ja asiantuntijakirjoittajien itsestään selvästä ymmärryksestä muotoilla tekstiä oppilaiden arvioinnista (2. tutkimusongelman 1. alaongelma). Teksti olettaa muita tekstejä ja diskursseja sekä sijoittuu suhteessa niihin (Parker 1992, 12–13; Fairclough 1992, 84, 104). Muodostuu tekstien ketju ja verkosto, jossa merkitykset jatkuvasti muotoutuvat. (Fairclough 1992, 78–86; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 26, 147–148.) Viittauksissa ja suhteessa toisiin teksteihin ja tuottamisen tapoihin havainnollistuu myös diskurssin refleksiivisyys: se voi perustella sanomaansa ja arvioida muiden sanomaa (Parker 1992, 14). Tähän liittyvät edellä olleet huomiot siitä, miten ymmärrys oppilaiden arvioinnista muotoutuu erilaisten näkemysten kohdatessa, miten erilaiset näkemykset arvottuvat suhteessa toisiinsa sekä miten jotkin näistä erilaisista tulkinnoista vakiintuvat ja tulevat vallitseviksi (2. tutkimusongelma).

Diskurssi on konstitutiivinen; konstitutiivisuus ilmenee monilla tasoilla. Diskurssi rakentaa kohdettaan, se rakentaa diskurssin käsittelyyn osallistuvia toimijoita, se rakentaa toimijoiden välisiä suhteita ja lopulta myös niitä sosiaalisia järjestelmiä ja rakenteita, joiden rajaama se on. Diskurssin ja sosiaalisen rakenteen välillä on dialektinen suhde. Diskurssi on konstitutiivinen niille rakenteen ulottuvuuksille, jotka muotoilevat ja rajoittavat diskurssia. Konstitutiivisuuden laajin ulottuvuus koskee tieto- ja uskomusjärjestelmien rakentumista. (Fairclough 1989, 37–38; 1992, 36, 62–67; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 26.) Näistä konstitutiivisuuden monista ulottuvuuksista on huomioita seuraavassa.

Diskurssi määrittää kohteensa. Se määrittää kohteekseen ottamansa ilmiön olennaiset piirteet ja ilmiön suhteet muihin ilmiöihin. Samalla diskurssi määrittää ilmiöön erityisen näkökulman. Ilmiön rakentuminen tulee analysoiduksi tässä ensimmäisen tutkimusongelman yhteydessä, siis oppilaiden arvioinnin erilaisissa ajattelumalleissa, teksteissä määrittävissä arvioinnin osallisissa ja näiden suhteissa sekä keskeisissä arvioinnin periaatteissa. Kohteeksi tulee, mikä tekstien mukaan on olennaista oppilaiden arvioinnissa. Kohteena ovat sellaiset arvioinnin olennaiset puolet, joiden kautta arviointi ilmiönä tulee ymmärrettäväksi ja joiden kautta arviointi jäsentyy.

Diskurssi määrittää myös osallisia. Diskurssissa on toiminnallinen ulottuvuus, siihen liittyy sosiaalisia käytäntöjä tekstiä tuotettaessa ja vastaanotettaessa. Diskurssi määrittää toimijoiden kykyjä ja asemia rajaamalla sanomisen tapaa eli sitä, milloin, mitä, miten, missä, kuka ja minkä ehtojen vallitessa voi puhua. Jäsenysten käyttö, käyttöön rutinoituminen ja vihkiytyminen kuuluvat analyysiin. Diskurssi siis määrittää subjekteja: tuottaja tulee diskurssissa tuotetuksi, toisaalta teksti olettaa vastaanottajan ja rakentaa myös tätä. (Parker 1992, 9–10, 96–97.) Subjektien määrittämiseen liittyvät yllä olevat huomiot asiantuntijakirjoittajille ominaisista tavoista ilmaista oppilaiden arvioinnin tavoitetiloja. Edelleen subjektien rakentumiseen liittyvät yllä olevat huomiot kirjoittaja-asemien suhteista ja suhdeverkon muotoutumisesta joidenkin oppilaiden arviointia koskevien tulkintojen vahvistuessa ja virallistuessa. Tämä diskurssin konstituoiva ulottuvuus tulee analysoiduksi toisessa tutkimusongelmassa.

Sosiaaliseen maailmaan saatetussa diskurssissa konkretisoituu diskurssin kytkös valtaan. Diskurssi on viitekehys, joka määrittää todellisuudesta puhumisen arvoa suhteessa joihinkin

toisiin puhetapoihin (Parker 1992, 5). Kun diskurssianalyysi kysyy todeksi tarkoitetun ja todeksi esitetyn ilmiön tuottamista, näkökulmaan liittyy myös kysymys tähän ikään kuin toteen liittyvistä ”poliittisista palveluksista”. Maailmaa koskevat luokittelut ovat kamppailujen kohteita. Tutkimuksen kohteiksi tulevat näin ne sosiaaliset suhteet, joissa maailmaa koskevat luokittelut ovat syntyneet ja joissa niitä pidetään yllä. (Fairclough 1989, 86–90, 107; Broady 1991, 529–531; Parker 1992, 18–22, 102.) Analyysin tehtävänä on uudelleen löytää ja määrittää tutkittava kohde ikään kuin totuutena, ei totuutena (Fairclough 1989, 91–92; 1992, 92; Parker 1992, 22). Analyytisesti kiinnostavaa on tuttu ja tavallinen perusteiltaan ja historialtaan vähiten tunnettuna; kiinnostavaa on se, miten tavallinen otetaan annettuna. (Lehtonen 2000, 13.) Analyysi kohdistuu oikean ja väärän rajojen määrittymiseen, puhetapojen syntyyn ja vallitseviksi tulemiseen (Lehtonen 2000, 68–69; Fairclough 1992, 85). Tiettyjen jäsenysten ja puhetapojen hyväksyminen tuottaa, uusintaa, vahvistaa tai muovaa autonomiana tai riippuvuutena näyttäytyviä valtasuhteita. (Fairclough 1989, 86–90, 107; Parker 1992, 18–22; Lehtonen 2000, 21–25.) Tässä työssä kytkös valtaan konkretisoituu, kun erilaiset määrittelyt oppilaiden arvioinnista kohtaavat ja kun jotkin näistä määrittelyistä mahdollisesti tulevat vallitseviksi ja varmoiksi tai kiistetyiksi ja vaietuiksi.

Diskurssin konstitutiivisuus ulottuu myös sosiaalisiin järjestelmiin ja rakenteisiin. Diskurssi on dialektisessa suhteessa sosiaalisiin järjestelmiin ja rakenteisiin. Ne ovat toistensa muovaamia, toisiaan rakentavia ja rajaavia. (Fairclough 1992, 64–65, 85–86.) Institutionaalisella tasolla diskurssianalyysin kohteiksi asettuvat kielenkäyttöön liittyvät laajat sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet. Kohteena on diskursiivisen tapahtuman uppoaminen diskurssijärjestyksen kokonaisrakenteeseen ja sen muunnoksiin. (Fairclough 1992, 85–86; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 149; vrt. Giddens 1984, 298.) Diskurssianalyysi katsoo näin tekstin yli, analyysi sijoittaa tekstit kulttuuriseen kontekstiin (Fairclough 1992, 72). Laajimpana kehänä ovat modernin metanarratiivit yksilöä ja sosiaalista käyttäytymistä koskevista totuuksista, edistyksestä, tieteestä ja henkilökohtaisesta merkityksestä. (Parker 1992, 43.) Tähän liittyvät yllä olevat huomiot periaatteista ja resursseista, joiden varaan oppilaiden arvioinnin erilaiset ajattelumallit ja tulkinnat rakentuvat. Nämä periaatteet tulevat analysoiduiksi kolmannen tutkimusongelman yhteydessä.

Analyysi pyrkii saamaan esiin kielen ja kielenkäytön kaksinaisuuden: konstitutiivisen ja määräytyneen puolen. Konstitutiivisena jokainen teksti rakentaa yhteiskuntaa ja kulttuuria. Kuitenkin kieli on samalla sosiaalisesti määrätty, joskaan kielen ja normien suhde ei ole lineaarinen. Diskurssi on rajattu: sosiaalisten järjestelmien ja rakenteiden diskurssiin ulottamat rajat ilmenevät osallisten tiedoissa, taidoissa ja asenteissa, erityisen tilanteen kehyksenä sekä toiminnan mahdollisuuksina ja todennäköisyyksinä. (Fairclough 1992, 80; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 147–149.) Tässä konkretisoituvat tutkimusongelmien yhteydet sekä se, mitä edellä kuvasin toiminnan ja rakenteellisen suhteessa: asiantuntijat ilmaisevat oppilaiden arvioinnin toivottavia tiloja eri asemista käsin ja tukeutuvat joihinkin vakiintuneisiin ilmaisun resursseihin ja muotoihin. Tämän myötä arvottuvat nämä toiminnan olennaiset periaatteet ja keskeiset resurssit.



### 5.4.3 Diskurssi ja kontekstit

Toiminnan välineenä ja tuotoksena diskurssi on historiallinen. Se on historiallinen ja käytännöissä muovautuva säännöstö kohteen määrittelystä ja ilmaisun tavasta. Kielelliset teot toteutuvat jossakin kontekstissa, erityisenä aikana erityisessä tilassa erityisten osallisten läsnä ollessa tai vaikuttaessa. Konteksti muovaa merkityksiä sekä tekstiä tuotettaessa että sitä vastaanotettaessa. Konteksti sitoo tekstin materiaallisen olomuodon, tilanteen, toiset tekstit, toiset diskurssit, lukijat ja tekstin funktion. Sosiaalisena merkitys on tilapäinen: aikaan, paikkaan ja kontekstiin sidottu. (Parker 1992, 34, 43, 47; Lehtonen 2000, 58, 114, 152–154, 165, 169.)

Merkityksen muotoutumisen kontekstit ovat monet. Suppeimpana ovat tekstinsisäiset tekijät. Nämä ovat olennaisia ensimmäisessä tutkimusongelmassa, kun kohteina ovat arvioinnin erilaisten ajattelumallien keskeiset puolet. Tätä laajempi konteksti ovat analysoitavien tekstien väliset suhteet. Edelleen kontekstina on välitön ja paikallinen vuorovaikutusprosessi, joka määrittää kirjoittajalle ja vastaanottajalle erityisen aseman ja siihen liittyviä toiminnan muotoja. (Parker 1992, 12–14; Lehtonen 2000, 116, 165–169; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 157). Toiset tekstit analysoitavien tekstien kontekstina ovat keskeisiä toisessa tutkimusongelmassa. Samoin toisessa tutkimusongelmassa konkretisoituvat kirjoittajien asemat tekstien kontekstiksi. Kielellä on myös institutionaalinen kehys sekä laaja historiallinen ja sosio-poliittinen konteksti (Parker 1992, 17, 43; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 157). Tämä on kolmannen tutkimusongelman konteksti. Esimerkkinä tällaisesta monien analyttisten tasojen kohtaamisesta olkoon Jatta Herrasen tutkimus ammattikorkeakoululaitoksen muotoutumiseen liittyvistä diskursiivisista kamppailuista (Herranen 2003).

Prosessina muotoutuvan merkityksen konteksti ei ole yksi ja yhtenäinen, ei valmis ja ristiriidaton (Lehtonen 2000, 186). Monet, laajuudeltaan erilaiset kontekstit johdattavat kysymään merkityksen historiaa, sen haltuunottoa ja käyttöä erityisiin tarkoituksiin. Konteksti rakennetaan tutkimukseen tapauksittain: tutkijan tulee rakentaa kenttä ja jäsentää ne asemat, joista käsin osallisten suhteet rakentuvat. (Broady 1991, 529–531, 542; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 27–28.) Painettua sanaa analysoidessa kirjoittajien vuorovaikutus ja keskustelu ajoittuvat pitkälle ajalle. Mielipiteiden ja näkemysten esittämisen foorumit ovat monet, kun oppilaiden arviointia käsitellään eri tahoilla ja kun tekstit kulkeutuvat kirjoittajalta toiselle. Tämä oppilaiden arviointia koskevan keskusteluavaruuden hahmottaminen on esillä jäljempänä aineiston valinnan kohdalla.

### 5.4.4 Analyysikäytännöt

Käsillä olevassa työssä korostuu diskurssin laaja tulkinta ja siten yksittäisen tekstin ylittävä tarkastelu. Analyysin käytännön menettelytapoja haen Norman Faircloughin ja Ian Parkerin töiden pohjalta sekä edelleen Titscherin, Meyerin, Wodakin ja Vetterin tiivistämien diskurssianalyttisten käytäntöjen pohjalta. Sekä Faircloughin että Parkerin ajattelu rakentuu Giddensin tavoin realististen lähtökohtien varaan. Faircloughin analyysiote on strukturaatioteoreettisen tarkastelun tapaan tasoihin perustuva. Fairclough erottaa edellä kuvatussa yksittäisen tekstin yli laajenevasta diskurssianalyysistä kolme tasoa: tekstin, diskursiivisen käytännön ja sosiaalisen käytännön. (Fairclough 1992, 1–5, 62, 71–72; Titscher,

Meyer, Wodak & Vetter 2002, 150–151.) Huomio on näin ensinnä tekstien sisällöissä: mitä tutkittavasta ilmiöstä, tässä tutkimuksessa oppilaiden arvioinnista, sanotaan (1. tutkimusongelma). Toiseksi huomio on tavoissa ilmaista asiointiloja: miten oppilaiden arvioinnin erilaiset ajattelumallit ilmaistaan (2. tutkimusongelman 1. alaongelma). Kolmanneksi huomio on siinä sosiaalisessa prosessissa, jossa asiointilat ilmaistaan: millaisessa asiantuntijaverkostossa (2. tutkimusongelman 2. alaongelma) ja millaisten resurssien varassa (3. tutkimusongelma) oppilaiden arvioinnista koulunuudistuksessa kirjoitetaan.

Ensimmäinen tutkimusongelma koskee merkitysrakenteen jäsentämistä. Analysoin, mikä asiantuntijateksteissä on oppilaiden arvioinnissa keskeistä. Analyysissa huomioin tekstien sanaston, modaaliset ilmaukset, kieliopilliset ilmaukset sekä analysoitavien tekstien yhteydet muihin teksteihin ja ilmiöalueisiin. Sanaston osalta huomio kohdistuu siihen, mitä puolia asiantuntijakirjoittajat nostavat oppilaiden arvioinnista esiin, mitä toimijoita he nimeävät oppilaiden arvioinnin, millaisia suhteita on näiden toimijoiden välillä sekä siihen, mitkä ovat näiden toimijoiden toiminnan rajat. Olennaisia puolia arvioinnista jäljitän huomioimalla tekstin avainsanat, sanaston toistot, synonyymien käytön sekä sanaston intertekstuaaliset yhteydet. Edelleen olennaisia puolia oppilaiden arvioinnista asiantuntijakirjoittajat voivat tuoda esiin ilmaisun erilaisin tavoin: jotkut puolet oppilaiden arvioinnista voivat kirjoittajien teksteissä olla välttämättömiä, toivottavia, suositeltavia tai mahdollisia. Analyysi kohdistuu näin tutkittavien tekstien modaalisiin ilmaisuihin. Vielä keskeisiä puolia oppilaiden arvioinnista asiantuntijakirjoittajat voivat tuoda esiin lauserakentein: aktiivin tai passiivin käyttö, nominaaliset ilmaukset sekä erilaiset prosessi-ilmaukset voivat häivyttää tai nostaa esiin joitakin puolia oppilaiden arvioinnista. Tämä on analyysin kieliopillinen aspekti. Lopulta keskeisiä puolia oppilaiden arvioinnista asiantuntijakirjoittajat määrittävät yhteyksin toisiin teksteihin ja ilmiöalueisiin. Analyysissa on näin intertekstuaalinen ja interdiskursiivinen näkökulma. Huomion kohteina ovat tällöin toisista teksteistä lainatut tyyli tai merkitykset, yhteiset esioletukset tai se, miten tekstin irtautuu toisaalla esitetystä. (Fairclough 1992, 77, 191–194, 235–237.) Näiden analyysiin kuuluvien käytäntöjen avulla siis vastaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan: mikä tutkittavien tekstien mukaan arvioinnissa on keskeistä sekä miten arvioinnin osalliset ja näiden suhteet määrittävät.

Toisessa tutkimusongelmassa huomion kohteena ovat asiantuntijakirjoittajat. Teoreettisesti analyysi koskee sitä käytännöllistä tietoisuutta, jonka varassa oppilaiden arviointia on määritelty, sekä niitä suhteita, joita asiantuntija-asemien välille muodostuu koulunuudistusprosessin myötä. Tämä suhdeverkosto on ei-aiottu seuraus osallistumisesta siihen prosessiin, jossa oppilaiden arviointia uudistetaan ja määritellään uudelleen. Käytännöllisestä tietoisuudesta puhuminen on ryhmien tuottamien tekstien kohdalla ongelmallinen. Giddenshän viittaa käsitteellä yksilöön, tämän psyykkiseen rakenteeseen. Käytännöllisessä tietoisuudessa olennaista kuitenkin on itsestään selvä kyky jatkaa toimintaa, toiminnan ja tilanteen taju. Tässä yhteydessä toiminnan itsestäänselvyys viittaa taitavien tekstin tuottajien ymmärrykseen mielekkäästä ja sopivasta tekstin tuottamisen tavasta, validista muodosta esittää vakavasti otettaviksi tarkoitettuja näkemyksiä oppilaiden arvioinnista. Juuri tähän tekstin tuottamisen itsestään selvään ja käytännölliseen puoleen Giddens itse viittaa tekstien analyysin aspektejä eritellessään (Giddens 1979, 43).

Toisen tutkimusongelman ensimmäisessä alaongelmassa kohteena ovat asiantuntija-asemille ominaiset tavat määritellä oppilaiden arviointia. Määritellessään oppilaiden arviointia kirjoittajat samalla määrittävät itseään taitavina kirjoittajina. Tämä ikään kuin

oikea tuottamisen tapa voi ilmetä tietystä asemasta tuotettujen tekstien muodollisina yhtäläisyyksinä ilman, että tekstin kirjoittaja reflektoi tätä ilmaisun muotoa. Kuitenkin raja reflektoidun strategisen tekstin tuottamisen ja itsestään selvän tekstin tuottamisen välillä on tässä häilyvä. Kyse on asiantuntijakirjoittajien määrittymisestä sikäli, kuin nämä erityisessä asemassa kirjoittaessaan käyttävät vakiintuneita ilmaisutapoja ja -muotoja käsitellessään oppilaiden arviointia. Analyysissa kohteena ovat tekstin muodolliset ominaisuudet: tekstin tyyli, tekstin kokonaisrakenne ja argumentointi. Intertekstuaalisuus ja interdiskursiivisuus ovat analyysissa keskeisiä. Tarkastelu koskee myös lainausten suoruutta, funktiota ja kontekstia. Edelleen analyysissa kohteina ovat eri tekstien yhteiset esioletukset sekä teksteissä mahdollisesti torjuttavat seikat. Kiinnostavia ovat argumentoinnin tavat, tekstin sävy ja luonne: miten kirjoittaja perustelee tai mitä hän tekstillään tekee (kuvaa, vaatii, kritisoi, pohtii jne.) (Fairclough 1992, 120–121, 127–128, 142–143, 232–234). Näillä analyysikäytännöillä vastaan toisen tutkimusongelman ensimmäiseen alaongelmaan: miten asiantuntijat eri asemista muotoilevat näkemyksensä oppilaiden arvioinnista.

Toisen tutkimusongelman toinen alaongelma liittyy asiantuntijatekstien kirjoittamisen ei-aiottuihin seurauksiin. Ei-aiotuilla seurauksilla viitataan tässä oppilaiden arvioinnin määrittelyprosessin vaikutuksiin, jotka laajenevat yksittäisen tekstin yli. Ne koskevat toisessa tutkimusongelmassa tekstien kirjoittajien suhteita. Analyysin kohteena ovat menestykselliset, huomiotta jätetyt tai avoimesti torjutut ajattelumallit oppilaiden arvioinnista, näiden ajattelumallien esittäjät ja esittäjien asemat (Fairclough 1992, 104, 166, 232–234). Jotkin ajattelumallit oppilaiden arvioinnista ovat vaikutuksia tuottavia ja vakavasti otettavia, vahvistettuja ja edelleen välitettyjä sellaisinaan tai muunnettuina; toiset jäsennykset sivuutetaan tai torjutaan. On kyse vaikuttamisen ja vaikutetuksi tulemisen verkostosta, vapaudesta tai velvoitteesta hyväksyä tai torjua, kannattaa tai vaieta, toistaa tai muovata oppilaiden arvioinnista esitettyjä jäsennyksiä. Oppilaiden arvioinnista ei pääsääntöisesti tuoteta tekstejä, jotta tekstien tuottajien välille rakentuisi erilaisia riippuvuus- ja autonomiasuhteita; näiden tekstien vastaanottaminen, tulkinta, käsittely ja välittäminen edelleen kuitenkin määrittävät prosessiin osallisten asiantuntija-asemien keskinäisiä suhteita. Aiottuna seurauksena asiantuntijaverkosto rakentuu vain, jos jokin teksti sisältää suoran auktorisoinnin tai velvoituksen jollekin toiselle taholle osallistua oppilaiden arvioinnin määrittelyprosessiin.

Analyysin kohteena ovat tekstien suhteet ja niiden perusteella jäsenyvät asiantuntijakirjoittajien suhteet. Tekstien kulkeutuminen kirjoittajalta toiselle ketjussa tai verkostossa määrittää näitä suhteita. Huomion kohteena ovat tekstien muutokset tai vakaus. Kohteena tekstien verkostossa on vastaanottajan näkökulman tarkastelu: onko vastaanotto mahdollisesti hyväksyvä, vastustava tai ristiriitainen. (Fairclough 1992, 103, 121–122, 233, 237). Analyysia varten rakennan teksteistä ketjun tai verkoston, josta hahmottuvat eri asemiin asettautuvat tekstien tuottajat-toisiin vaikuttavat, muita seuraavat, vaietut tai kritiikkiä esittävät – sen mukaan, minkä näkökulman itse kukin kirjoittaja muiden kirjoittajien teksteihin valitseekaan. Kohteena ovat myös tavat käsitellä tekstin tuottajan näkemykselle vastakkaisia näkemyksiä. Tarkastelu huomioi erilaisten puhetapojen mahdollisen päällekkäisyyden, viittaukset toisiin teksteihin ja mahdollisesti toisiin yleisöihin. Tämä analyysin osa vastaa toisen tutkimusongelman toiseen alaongelmaan: millaisia suhteita asiantuntijatahojen välille rakentuu.

Analyysin periaatetta tällä tasolla voi havainnollistaa Pierre Bourdieun luoman kentän käsitteen avulla. Bourdieulle kenttä on sosiaalisen toiminnan alue. Kentästä voidaan puhua,

jos on olemassa erityistä symbolista pääomaa ja kentällä toimimaan erikoistuneita henkilöitä ja instituutioita. Kenttä on asemien välisten suhteiden järjestelmä. Kentällä rajallinen määrä toimijoita kamppailee jostakin niille yhteisestä, niiden toiminnalle merkityksellisestä toiminnan voimavarasta. Tämä kamppaileva toiminta vastaa luonteeltaan Giddensin määritelmää toiminnasta: toiminta on tietokykyistä, mutta ei välttämättä diskursiivista, kieleksi puettavissa olevaa. Toimintaa luonnehtii jonkinlainen itsestäänselvyys, kyky olla ”kuin kala vedessä”. Pääsy kentälle on rajoitettua: kentällä toimimisen säännöt on tunnettava. Toiminnan seurauksena määrittyy kentän resurssien arvo; se joko vahvistetaan tai sitä muunnetaan. Samalla määrittyy myös toimijoiden suhdejärjestelmä; asemien suhteet määrittyvät resurssien arvon myötä. (Bourdieu 1984, 113; 1986, 243–248; 1990b, 128; Broady 1991, 169–180.) Edellisen perusteella oppilaiden arviointia koskevat uudistushankkeet voidaan ymmärtää kentäksi, jonka eri asemista tuotetut näkemykset voivat saada voimansa tuottajan asemasta tai tuottajan hakemista liittoumista. Näkemysten vaikuttavuus, joihinkin näkemyksiin sitoutuminen tai joidenkin näkemysten sivuuttaminen, jäsentää arvioinnista kirjoittavien suhteita ja samalla koko kentän rakennetta vahvistaen tai muuntaen sitä. Tekstien suhteet, intertekstuaalinen ja interdiskursiivinen analyysi, ovat siis avaimina oppilaiden arvioinnista kirjoittavien suhteiden analyysiin.

Kolmas tutkimusongelma liittyy edellä luetelluista Giddensin esittämistä tutkimuksen tasoista neljanteen, nimittäin institutionaalisen järjestyksen hahmottamiseen. Institutionaalinen järjestys tarkoittaa tässä tekstien tuottamisen laajoja kulttuurisia ehtoja ja rajoja, kulttuurista järjestystä, jonka pohjalta oppilaiden arviointia voidaan vakavasti otettavasti määritellä. Tällä tasolla tarkastelen oppilaiden arviointiin liittyvien tekstien tuottamista aiemmin strukturaatioteorian esittelyn yhteydessä rakenteelliseksi määritellyn näkökulmasta. Kohteena ovat diskurssin sosiaaliset ehdot ja vaikutukset. Analyysi koskee niitä asiantuntijuuden resursseja, jotka oppilaiden arviointia määriteltäessä ovat osoittautuneet merkityksellisiksi, vaikutuksia tuottaviksi ja asiantuntijuuksien suhteita muovaaviksi.

#### 5.4.5 Yhteenvetoa analyysimenetelmästä

Analyysi yltää usealle tasolle: analyysi koskee sekä merkityksiä (1. tutkimusongelma) että merkitysten tuottamisen tapaa (2. tutkimusongelman 1. alaongelma). Näin huomio kiinnittyy oppilaiden arvioinnista rakentuvan jäsenyyksen ohella sekä tekstien muotoon että totuuden muotoutumiseen vuorovaikutuksessa, joka on luonteeltaan ajallisesti etäätynyttä (2. tutkimusongelman 2. alaongelma). Edelleen tarkastelen analyysissa oppilaiden arvioinnin ajattelumallien laajaa kulttuurista ja sosiaalista kontekstia (3. tutkimusongelma).

Giddens korostaa tekstejä tutkittaessa niiden sosiaalista ulottuvuutta: tekstejä sosiaalisissa prosesseissa, tekstien käyttöä ja vastaanottavaa tulkintaa. Tarkastelen analyysissa tekstin sosiaalista elämää tekstejä vastaanotettaessa ja tulkittaessa, tekstien muuntumista tai vahvistamista ja edelleen tekstien tietynlaisen käytön seurauksena tekstejä tuottavien ja käyttävien suhteiden muotoutumista. Tekstien analyysissa Giddens kiinnittää näin huomiota tekstien elinkaareen: niiden tuottamiseen, vastaanottavaan tulkintaan ja käyttöön. Hän korostaa tekstien analyysissa niiden muuntuvuuden tunnistamista. Tekstien kierrättäminen ja muuntuminen sekä tekstien rakentuminen tässä prosessissa ovat olennaisia. Näin analyysissa korostuvat intertekstuaalisuus, tekstien keskinäinen suhde ja

riippuvuus, tekstien epäjatkuvuudet ja niistä käytävät kamppailut. Tekstin tuottamisen analyysiin kuuluu avata tuottajan ymmärrys tuottamisesta ja tuotoksesta sekä se, mitä hiljaista tietoa tekstin tuottamiseen liittyy. Samalla tavalla vastaanottaja on tietokykyinen tulkitsija ja tekstin muovaaja. Tekstin kirjoittaja rakentuu tulkitessaan toisaalla ilmaistua ja tukeutuessaan toisaalla kirjoitettuihin teksteihin. Tuottamisprosessin osallisten suhteetkin muovautuvat eri tahoilla kirjoitettuja tekstejä käsiteltäessä. Tekstien kaksinaisuus eli tekstit välineinä ja tuotoksina sekä niiden muuntuminen toiminnassa saavat laajimmaksi tulkinnan kehäksi sosiaalisen muutoksen. Pyrkimyksenä on selvittää tekstiä organisoivia periaatteita. Kielellisten tuotosten analyysi kohdistuu niiden synnyn ehtoihin, muovautumiseen niiden etäännyessä tuottamisen kontekstista sekä tämän merkitysten vaihdon ei-aiottuihin seurauksiin. (Giddens 1979, 43–44.) Esimerkkejä analyysin eri puolista on liitteessä 2. Seuraavassa asetelmassa ovat tiivistettyinä tutkimusongelmat, niiden teoreettiset kytkökset, analyysin tasot sekä analyysimenettelyt.

*Asetelma 1. Tutkimusongelmat, niiden teoreettiset kytkökset, analyysin tasot sekä analyysimenettelyt.*

tutkimusongelma	Analyyttinen taso	aika-tila	toiminta- rakenteellinen	valta-hallinta	Merkityksen muotoutuminen	analyysikäytännöt
I ongelma-alue						
millaisia ajattelumalleja asiantuntijateksteissä on oppilaiden arvioinnista						
mikä oppilaiden arvioinnissa on keskeistä	merkitys rakenteen jäsenmys		teksti kirjoittajan tahdon ilmauksena	hallinta: autonomiaa ja riippuvuutta luovat resurssit	merkityksen muotoutuminen prosessina	sanasto, modaaliset ilmaukset, kielipolliset ilmaukset, tekstien yhteydet muihin teksteihin ja ilmiöalueisiin
miten arvioinnin osalliset ja näiden suhteet määrittävät oppilaiden arvioinnin käsittelevissä	merkitys rakenteen jäsenmys		teksti kirjoittajan tahdon ilmauksena	valta vuorovaikutus-suhteena	merkityksen muotoutuminen prosessina	sanasto, modaaliset ilmaukset, kielipolliset ilmaukset, tekstien yhteydet muihin teksteihin ja ilmiöalueisiin
II ongelma-alue						
miten asiantuntija-asemat rakentuvat kirjoitettaessa oppilaiden arvioinnista						
miten asiantuntijat eri asemista muotoilevat jäsennyksensä	käytännöllisen tietoisuuden muoto ja kon-teksti	toimijoiden tuottaminen	käytännöllinen tietoisuus	hallinta: autonomiaa ja riippuvuutta tuottavat resurssit	merkityksen rakenteellisuus ilmaisun resurssina	tekstin kokonaisrakenne, argumentointi, yhteydet toisiin teksteihin, tukeutuminen eri ajattelumalleihin
millaisia suhteita asiantuntijatahojen välille rakentuu	käytännöllisen tietoisuuden muoto, kon-teksti ja rajat	vuorovaikutuksen tilannesidonnainen tuottaminen	ei-aiotut seuraukset	valta vuorovaikutus-suhteena	merkityksen muotoutuminen prosessina	tekstien yhteydet
III ongelma-alue						
mitä resursseja on oppilaiden arvioinnissa ja sen määrittelyprosessissa	käytännöllisen tietoisuuden rajat, toiminnan institutionaalinen järjestys	pitkä kesto: instituutioiden uusintaminen	ei-aiotut seuraukset, toiminnan kulttuuriset resurssit	hallinta: autonomiaa ja riippuvuutta tuottavat resurssit	merkityksen rakenteellisuus ilmaisun resurssina	kokoava tulkinta: yhteydet olemassa olevaan tutkimukseen

## 5.5 TUTKIMUSAINEISTO

Tässä tutkimuksessa aineistona ovat erilaiset oppilaiden arviointia koskevat kirjalliset tuotokset. Tekstille on asetettu esimerkiksi seuraavia kriteereitä: koheesio, koherenssi, intentionaalisuus, hyväksyttävyyys, informatiivisuus, tilanteisuus sekä intertekstuaalisuus. Koherenssi ja koheesio ovat tekstinsisäisiä seikkoja. Koheesio viittaa tekstin syntaktisiin yhteyksiin ja koherenssi tekstuaaliseen semantiikkaan. Intentionaalisuus koskee tuottajan asennetta tai tarkoitusta, tekstin hyväksyttävyyys taas tekstin vastaanottamista ja tunnistamista. Intertekstuaalisuus viittaa tiettyä tekstiä edeltäviin ja seuraaviin teksteihin. Edellä kuvatuissa diskurssianalyysin ulottuvuuksissa tekstinulkoiset tekijät korostuvat: analyysiin kuuluvat myös tekstin sosiaaliset ja poliittiset ulottuvuudet. (Fairclough 1992, 4, 62–65, 72; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter 2002, 20–24.) Teksti liittyy ympäröivään maailmaan, ja tuottajan ymmärrys paikantuu yleiseen kulttuuriseen järjestykseen (Parker 1992, 43, 47).

Koulutuspoliittinen ja koulunuudistukseen keskittyvä tutkimus on ollut monipuolista. Huomion kohteina ovat olleet koulunuudistuksen ihmiskuva (Peltonen 1979), oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmat (Rinne 1984), peruskoulutukseen liittyneet valtiolliset kouludoktriinit (Kivinen 1988) sekä kansanopettajuuden muotoutuminen valtiollisessa kouludiskurssissa (Simola 1995). Näille tutkimuksille on ollut yhteistä tietty valtio- ja hallintokeskeinen näkökulma. Toki massakoulutus on olennaisesti modernin valtion hanke, niin kuin Popkewitz huomauttaa (Popkewitz 2000, 173). Valtiokeskeisyys näkyy edellä mainittuihin tutkimuksiin analysoitavaksi valitussa aineistossa: opetussuunnitelmat, säädökset sekä erityisesti komiteanmietinnöt rakentavat virallisen valtiollisen koulutusajattelun. Aineistovalintojen perusteluissa korostuvat näiden dokumenttien tärkeys ja keskeisyys; sen taustalla taas on dokumentteihin liitetty vaikuttavuus koulunuudistuksen ohjauksessa tai eduskunnan tahdon välittäjänä (Peltonen 1979, 32; Rinne 1984, 108; Kivinen 1988, 11–14; Simola 1995, 39).

Sen mukaisesti kuin edellä kuvasin koulunuudistuksen monia tasoja ja ulottuvuuksia, ei tässä tutkimuksessa ole riittävää tukeutua yksinomaan yllä luonnehdittuun valtiokeskeiseen aineistoon. Kuvasin edellä, miten koulunuudistus voi edetä ilman suuria ohjelmanjulistuksia sekä miten koulu voi uudistua sisäisesti ilman merkittäviä organisatorisia muutoksia. Vielä kuvasin, miten koulunuudistus toteutuu keskusteluna monien äänien ja mielipiteiden kohdatessa myös virallisen valtiollisen diskurssin ulkopuolella. Siksi tässä tutkimuksessa aineistossa on useamman asiantuntijatahon kirjoittamia tekstejä kuin aiempien tutkimuksien valtiolliseen diskurssiin liitetyt tekstit.

Käsiällä olevan työn aineiston määrittämiseksi pohdin seuraavassa eri koulumuotojen asemaa koulunuudistusta tutkittaessa. Edelleen aineiston valinnan taustaksi pohdin tapoja ajan käsitteellistämiseksi tutkittaessa muuttuvaa koulutusta. Aineiston valinnan perustana on vielä edellä kuvattu ymmärrys merkityksen muotoutumisesta prosessina.

Edellä oli huomioita Suomen koulunuudistusta koskevien tutkimusten osittain ristikkäisistä tuloksista; tulosten erot perustuvat osin eri dokumenteista tehtyihin analyysihin. Edelleen kiinnostavia tämän tutkielman kannalta ovat havainnot dokumenttien sisäisistä ristiriidoista, mikä viittaa niiden kerroksellisuuteen, ajattelumallien vähittäiseen muotoutumiseen ja erilaisten näkemysten kohtaamiseen (esimerkiksi Lahdes 1979, 189–190; Kivinen 1988, 203, 210, 212). Simola on omassa tutkimuksessaan (1995, 38–39) tunnistanut lukuisia kiinnostavia lähteistöjä, mutta käytännössä kuitenkin rajannut

analyysin keskeisinä pitämiinsä dokumentteihin. Tämän tutkielman kannalta kiinnostava on samoin Kivisen huomio oppikoulun paikasta koulunuudistuksessa ja sen analyysissa (Kivinen 1988, 15–16): “Oppikoulun vaikutukset kansan koulutukseen ovat perustavanlaatuiset eikä suomalaista peruskoulutusta voi kunnolla ymmärtää oppikoulusta irrallaan.” Kivisen tutkimusta lukuun ottamatta oppikoulu ei kuitenkaan ole ollut esillä koulunuudistusta tutkittaessa, vaikka tutkimusten kohteina ovat kansanopetus, oppivelvollisuuskoulu ja peruskoulutus. Kivinenkin määrittää oppikoulua koskevan analyysinsa “eräänlaiseksi johdannoksi keskeiseen koulutusproblematiikkaan” (Kivinen 1988, 16). Tämän tutkimuksen alkulehdillä kuvattu oppikoulun laajuuden huomioon ottaen sen poissulkeminen analyysista olisi haastava ratkaisu: missä määrin voidaan ymmärtää kansanopetuksiksi, oppivelvollisuuden suorittamiseksi ja peruskoulutuksen osaksi sellainen koulumuoto, joka kasvoi puolen ikäluokan kouluksi ja jossa oppilaat suorittivat osan oppivelvollisuuttaan. Käsillä olevassa työssä tarkastelen siksi rinnakkaisen koulujärjestelmän kumpaaakin väylää.

Koulunuudistukseen kohdistuva tutkimus pyrkii usein pelkistämään muutoksen laajan linjan ja kehityskulun. Tällainen tutkimuksellinen tavoite nostaa aikaulottuvuuden asemaan, jota Giddens on strukturaatioteorian kehittelyn yhteydessä kommentoinut (Giddens 1979, 198). Aika näyttäytyy helposti ainoastaan lineaarisena tapahtumien seuraantona, joka tuo tutkimukseen historiallisen näkökulman: edetään laista lakiin, mietinnöstä mietintöön ja opetussuunnitelmasta opetussuunnitelmaan. Historiallisen näkökulman tehtävänä olisi ikään kuin muutoksen jäljittäminen (Giddens 1979, 7–8, 198; 1987, 141). Tämän sijaan Giddens korostaa analyysissa ajan monia tasoja. Näitä ovat vuorovaikutus, joka kirjallisten dokumenttien kautta on luonteeltaan viivästettyä, sekä toimijoiden tuotetuksi tuleminen ja institutionaalinen ns. pitkä kesto (Giddens 1979, 96; 1983, 20, 28; 1987, 144–145.) Institutionaalisena aika havainnollistuu toistoina kirjoittajien tukeutuessa mahdollisesti vakiintuneisiin resursseihin oppilaiden arviointia määritellessään. Siksi on perusteltua liittää aineistoon eri aikoina samasta asemasta kirjoitettuja oppilaiden arviointia käsitteleviä tekstejä. Dokumenttien välityksellä käytävässä keskustelussa ja vuorovaikutuksessa aika taas näyttäytyy peräkkäisinä tapahtumina.

Seuraavissa kuvioissa havainnollistuvat erilaisten aikakäsitysten erot: Ensimmäisessä kuviossa aika ymmärretään lineaarisesti eteneväksi, ja peräkkäisten tekstien muutokset näyttävät katkoksilta tai murroksilta. Jälkimmäisessä kuviossa aikaan pelkistyy kolme tasoa, joista ensimmäinen on vuorovaikutuksen taso. Se pelkistyy tässä tekstien suhteiksi. Toinen ajan tasoista liittyy kirjoittajien tuotetuksi tulemiseen. Kirjoittajat määrittyvät suhteessa toisiinsa viitatessaan toisiin teksteihin ja arvottaessaan toisia tekstejä; lisäksi kirjoittajat määrittyvät tukeutuessaan joihinkin erityisiin kirjoittamisen resursseihin teksteissään oppilaiden arvioinnista. Kirjoittamisen mahdollisesti pysyvät resurssit ovat ajan kolmas taso, pitkän keston taso.





Kuvio 1. Lineaarinen, murroksiksi käsitetty aika.



Kuvio 2. Tasoiksi käsitteellistetty aika.

Giddens liittää ajalliseen muutokseen myös tilan ulottuvuuden: esimerkiksi muutoksen selittäminen jonkin yhteisön sisäisin tai ulkoisin tekijöin viittaa jo tilaan (Giddens 1979, 224).

Tällainen tilojen moninaisuus havainnolistuu esimerkiksi Kivisen laatimassa tutkimusasetelmassa, jossa hän paikallistaa mietinnöt, säädökset ja opetussuunnitelmat muutoksineen eri tasoiksi (Kivinen 1988, 11–13). Samankaltainen monien tilojen ajatus liittyy myös Rinteen asetelmaan, jossa hän keskusteluttaa komiteoiden keskustelupöytäkirjoja ja tuloksena syntynyttä mietintöä sekä mietintöä ja sitä koskevaa lausuntoa (esim. Rinne 1984, 204); dokumenttien kerroksellisuus ja sisäiset ristiriidat avautuvat tätä kautta. Myös Simola (1995) tunnistaa koulunuudistusta määrittäviä monia tahoja, vaikkakin ne rajautuvat analyysistä pois.

Dokumenttien viivästettyä vuorovaikutusta luonnehtii toimijoiden fyysinen etäisyys: on useita ilmiön rakentamisen tahoja ja tiloja. Olennaista juuri on saada esiin useasta asemasta lausuttu ja näiden lausuntojen suhteutuminen toisiinsa. Näin analysoitaviksi tulee laajasti eri kirjoittajien eri tarkoituksia varten tuottamia oppilaiden arviointia koskevia tekstejä. Tavoitteena on saada esiin eri asiantuntija-asemista kirjoitettujen tekstien dynamiikka, oppilaiden arviointia koskevan totuuden muotoutumisen prosessi eri aikoina sekä samalla oppilaiden arvioinnista kirjoittavien suhdeverkosto. Edellä hahmotin tätä analyysin puolta Bourdieun kenttäkäsitteen avulla.

Käsillä olevassa tutkimuksessa oppilaiden arviointia käsittelevien tahojen tai asemien moninaisuus on olennainen: on lukuisia tahoja, jotka ottavat tai joiden tulee ottaa kantaa oppilaiden arviointiin. Edellä luonnehditun merkityksen muotoutumista koskevan ajattelumallin mukaan merkityksessä korostuvat vuorovaikutuksellisuus ja prosessuaalisuus; merkityksen dialogisuus sinällään sisältää oletuksen useista tahoista ja asemista. Muutos tai pysyvyys paikallistuu paitsi jäsenysten kulkeutumiseen asemasta toiseen myös samasta asemasta eri aikoina tapahtuvaan oppilaiden arvioinnin määrittelyyn. Analyysin kannalta on olennaista yksittäisen tekstin analyysin rinnalla sosiaalisessa aikatilassa toteutuva keskustelu (Giddens 1987, 65, 106).

Lähtökohdissa määritin analyysin herkäksi tekstien sisältämille ajattelumalleille. Siksi en ennakolta voi asettaa yksittäistä kirjoittaja-asemaa ensisijaiseksi toisiin nähden. En siis tarkastele esimerkiksi säädöksiä tai mietintöjä ensisijaisina dokumentteina ja suhteuta muissa dokumenteissa ilmaistua näihin. Sen sijaan jokaisesta kirjoittaja-asemasta ilmaistu saa analyysissä yhtäläisen arvon: ei ole etuoikeutettua asemaa määritellä oppilaiden arvioinnista ikään kuin todellisinta totuutta, ei ole lähtökohtaisesti ikään kuin oikeimmassa olevaa asiantuntijuutta, jota muut asiantuntija-asemat myötäilisivät. Tämän takia analysoitavassa aineistossa on useista asemista laadittuja tekstejä: erilaiset ja eri asemista kirjoitetut oppilaiden arviointia koskevat ajattelumallit ja niiden kohtaamiset ovat olennaisia. Perusteluna eri asemista kirjoitettujen tekstien analysoimiselle on vielä edellä hahmotettu valtakäsitys: valta irtoaa valtiollisesta ja poliittisesta. Näin myös muut kuin valtiollista diskurssia keskeisesti rakentavat tekstit voivat olla tutkimuksellisesti kiinnostavia.

Hahmotan seuraavassa kenttää, jolla jäsennyksiä oppilaiden arvioinnista on tuotettu, sekä sitä verkostoa, joka muodostuu eri asemista tuotettujen tekstien jakelussa, vastaanottamisessa, tulkinnessa ja käytössä. Hahmotelma ei ole viimeistelty kuvaus tuotannon kentästä vaan tutkimusta suuntaava jäsenitys, jonka avulla tutkittavan aineiston määrittely mahdollistuu.

Koulu uudistava menettely edellyttää useita tahoja ja dokumenttilajeja uudistuksen käsittelyssä: asiantuntijakomiteat, mahdollisesti uudistettavat säädökset, opetussuunnitelmat, niiden soveltamisohjeistot, käsikirjat, opettajankoulutuksen oppimateriaalit ja tutkimustekstit. Mietinnöt liittyvät säädösten valmisteluun. Säädökset

ovat ilmiön virallinen, velvoittava määrittely. Säädöksiä tulkitaan viranomaisohjein. Säädökset ja ohjeet välitetään kouluille käsikirjoissa. Opetussuunnitelma on virallisen määritelmän pedagoginen sovellus. Tulevia opettajia koulitaan oikeaan arvioinnin käytäntöön oppikirjatekstein. Oppilaiden arvioinnin käytännöistä ja kehittämishaasteista käydään ajankohtaiskeskustelua ja periaatteellista keskustelua tieteellisissä julkaisuissa.

Oppikirjatekstit ovat aineistossa sikäli erityisessä asemassa, että niistä tutkittavina on saman teoksen useita painoksia. Oppikirjoissa on joitakin klassikkoasemaan nousseita teoksia, joita on uudistettuina luettu vuosikymmenien ajan. Useiden painosten analyysi havainnollistaa, miten oppilaiden arvioinnin ajattelumalleissa voi olla pysyviä piirteitä sekä toisaalta miten uudet ajattelumallit kulkeutuvat ja kotiutuvat oppilaiden arviointia käsitteleviin teksteihin. Huomionarvoista on samoin, että samat henkilöt ovat voineet kirjoittaa tekstejä useista asemista, esimerkiksi oppikirjailijoina, tutkijoina ja komiteoiden jäseninä. Olennaista analyysin kannalta ei ole, kuka yksittäinen henkilö on lausunut oppilaiden arvioinnista tietyinä hetkenä jotakin erityistä, vaan olennaista on, mistä asiantuntija-asemasta tiettyjä lausumia on kirjoitettu. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että asema sanelisi ilmaistun, vaan edellä esitettyjen lähtökohtien perusteella se tarkoittaa, että taitavat asiantuntijatekstien kirjoittajat tietokykyisinä toimijoina hyödyntävät erityisiä asemia symbolisen tuotannon kentällä oppilaiden arviointia käsitellessään ja että tällä käsittelyllä on myös ei-aiottuja seurauksia. Osa teksteistä on lisäksi kollektiivisesti tuotettuja (esimerkiksi mietinnöt); silloin yksittäisen kirjoittajan panoksen pohdinta ei ole olennainen (Fairclough 2003, 12) vaan juuri tekstin asema erilaisten tekstien kentällä on analyysin kannalta kiinnostava.

Aineisto rajautuu tutkimustehtävän perusteella. Koska keskeinen kohde ovat arvioinnin ajattelumallit koulunuudistuksessa, fokus on rinnakkaisen koulun ja yhtenäiskoulun yhteensovittamisessa eli niissä koulun vuosiluokissa, joita koulunuudistus vahvimmin kosketti. Tarkastelu kohdistuu näin erityisesti oppikoulun keskikoululuokkiin sekä kansakoulun jatkoluokkiin ja kansalaiskouluun. Sivussa ovat näin alkuopetuksen erityiset näkökulmat ja varhaiskasvatus. Sivussa on samoin lukio. Huomiotta jäävät edelleen ammatillinen koulutus ja aikuiskoulutus. Tämä rajaus ei kuitenkaan tarkoita, etteivät nämä kouluasteet ja -muodot olisi tutkimuksellisesti kiinnostavia; päinvastoin, ne kukin vaatisivat oman tarkastelunsa. Rajauksen perustana on tutkimuksen ekonomia, rajaus mielekkäästi analysoitavissa olevaan aineistomäärään. Varhaiskasvatusjärjestelmän luominen sekä sen ja koulun antaman alkuopetuksen suhteet myös arvioinnin osalta olisivat kiinnostavia. Lukio usein toistuvine keskusteluineen ylioppilastutkimuksen kehittämisestä tai tarpeellisuudesta sekä ylioppilastulvasta on samoin oma aihekokonaisuutensa. Ammatillisen koulutuksen osalta kasvu järjestelmäksi ja yhtenäistämisyrittämykset sekä opetuksen muuttuvat muodot toiminnallisuuden korostuksen myötä avaavat mahdollisuuden myös arvioinnin arviointiin. Erityiskasvatus on vielä alue, joka esiintyy aineistossa mutta joka jää tässä systemaattisen analyysin ulkopuolelle. Erityiskasvatus nousee uuteen asemaan yhtenäiskoulun myötä koko ikäluokkaa koulutettaessa ja vietäessä järjestelmän läpi mitään oppilasryhmää pois sulkeutumatta.

Aineiston ajallinen rajaus määrittyy samoin tutkimustehtävän perusteella. Kun kohteena on murros rinnakkaisesta koulutusjärjestelmästä yhtenäiskouluun, lähtökohtana on luontevasti yhtenäiskoulun toteuttamiseen saakka vallinneen rinnakkaisen koulujärjestelmän synty: oppikoulun osalta vuoden 1872 koulujärjestys. Vaikka peruskoulu-uudistus tarkoitti koko ikäluokan kouluttamista hallinnollisesti yhdessä koulussa, katson,

että pedagogisesti yhtenäiskoulu toteutui vasta 1980-luvun koulu-uudistuksessa tasokurssijärjestelmän purkauduttua. Näin tutkittavan aineiston ajallinen rajausta määrityy päättyväksi 1980-luvun teksteihin. Analysoidut tekstit ovat luettelona liitteessä 1.



# 6 *Oppilaiden arvioinnin ajattelumallit*

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä on jäsentää sitä, mitä oppilaiden arviointi on analysoitujen tekstien mukaan. Analysoin tekstejä ja kokoan tulkinnan siitä, mikä arviointia koskevissa teksteissä on keskeistä. Keskeiset seikat määrittyvät edellä kuvattujen analyysimenettelyjen avulla. Oppilaiden arvioinnin olennaisia puolia asiantuntijakirjoittajat voivat tuoda esiin esimerkiksi erityisin sanastovalinnoin, toistoin, määrittämällä arviointia suhteessa muihin ilmiöihin sekä ilmaisemalla esiin tuomiaan puolia arvioinnissa arvottaen, välttämättömiksi tai suotaviksi. Arvioinnissa keskeisiksi määrittyvien seikkojen ohella huomioon arvioinnin osalliset sekä näiden suhteet. Vastaan näin ensimmäiseen tutkimusongelmaan.

Olen tiivistänyt aineistosta kolme oppilaiden arvioinnin ajattelumallia. Ensimmäinen näistä on byrokraattinen, toinen välineellinen ja kolmas arviointia kyseenalaistava ajattelumalli. Olen nimennyt ne aineiston pohjalta. Olennaisia ovat ajattelumallien keskukset, joiden kautta tekstien monet teemat jäsentyvät ja liittyvät toisiinsa. Riittävää ei kuitenkaan ole teksteissä esiintyvien teemojen kokoaminen ja nimeäminen sinällään, vaan olennaista on kirjoittajan ottama näkökulma. Näin samaa teemaa on mahdollista käsitellä eri yhteyksissä, jos näkökulma aiheeseen vaihtuu. Esittelen nämä ajattelumallit ensin teksteistä hahmotettujen keskuksien kautta. Edelleen erittelen näihin näkökulmiin sisältyvää toimijuutta, siis tutkituissa teksteissä määrittyviä arvioinnin osallisia ja näiden suhteita sekä toiminnan rajoja. Lisäksi seuraan eri teemojen ajallista kehkeytymistä ja kulkeutumista kirjoittaja-asemasta toiseen. Näin havainnollistuu diskurssianalyysille ominainen kohteeseen otettava näkökulma, sillä kohteen yksityiskohtien määrittely voi muuttua näkökulman pysyessä kuitenkin samana.

Byrokraattinen ajattelumalli on arvioinnista kirjoittamisen lähtökohta. Sen mukaan oppilaiden arviointi on hallintoa, hallinnollinen akti. Byrokraattisen ajattelumallin alkumuoto on oppikoulun koulujärjestyksessä vuodelta 1872. Pienin muutoksin koulujärjestys ja sen määräykset olivat voimassa peruskoulun toteuttamiseen saakka. Näkökulma arviointiin kuitenkin pysyy samana myös peruskoulun aikana. Viimeinen analysoitu säädös on vuoden 1984 asetus (A 718 / 1984). Byrokraattinen ajattelumalli on ennen kaikkea säädöksissä määritelty näkemys oppilaiden arviointiin. Se välitetään edelleen hallinnollisissa käsikirjoissa sekä kouluhallituksen antamissa ohjeissa.

Byrokraattinen ajattelumalli on se itsestäänselvä arviointia koskeva näkökulma, jota vuosikymmenien saatossa koulunuudistuksen edetessä vahvasti kritisoitiin. Tämän kritiikin pohjalta muotoutui jäljempänä esiteltävä välineellisen arvioinnin ohjelma. Välineellinen ajattelumalli on ennen kaikkea mietintöjen, opetussuunnitelmien, tutkimusten ja oppikirjojen näkökulma. Arviointia kyseenalaistava ajattelumalli on kriittinen näkökulma oppilaiden arviointiin. Se on ennen kaikkea oppikirjoissa ja artikkeleissa, yksittäisenä myös mietintötekstissä viljelty ote käsitellä oppilaiden arviointia. Jäsennän tarkemmin eri kirjoittaja-asemia ajattelumallien esittelyn jälkeen.

## 6.1 BYROKRAATTINEN AJATTELMALLI

Arvioinnin byrokraattisen ajattelumallin keskukset ja niiden pysyvyys havainnollistuvat yhtäläisyyksinä, joita on vuoden 1872 koulujärjestyksessä sekä myöhemmissä tutkimuksissa asetustekstissä vuodelta 1984 (A 718 / 1984). Tiivistän seuraavaan näiden säädösten oppilaiden arviointia koskevat pykälät. Sen jälkeen kokoon ja esittelen ne keskukset, joiden varaan byrokraattinen oppilaiden arvioinnin ajattelumalli kasvaa. Edelleen tarkastelen, miten nämä keskukset ilmenevät säädöksiä täsmentävissä ja tulkitsevista hallinnollisissa ohjeissa sekä kouluille suunnatuissa hallinnon käsikirjoissa.

Vuoden 1872 koulujärjestyksessä oppilaiden arviointi on esillä kahdeksassa pykälässä (27–34§). Niissä nimetään arvioijat ja määritellään kriteeri oppilaan siirtämiseksi luokalta. Sen jälkeen määritellään luokalta siirron ajankohta sekä mahdollinenehtosuoritus luokalta siirron kriteerinä. Luokalta siirron yhtenä muunnelmana on myös siirto luokan yli. Edelleen määritellään arvioinnissa tuotettava dokumentti ja sen yhteydessä oppilaan huoltaja allekirjoituksessa konkretisoituvana arviointitiedon vastaanottajana. Luokalta siirron kriteerit täsmentyvät, kun määritellään oppiaineet, jotka eivät vaikuta luokalta siirtoon. Arvioinnin ohjeistukseen kuuluu oppilaan velvollisuus erota koulusta tietyin ehdoin heikoksi arvioidun koulumenestyksen takia. Koulujärjestys sisältää määräyksen arvioinnin ja luokalta siirron ajankohdista sekä koulun velvoitteesta ilmoittaa arviointitiedot koulutoimen ylläpidolle määrämuotoisesti. Arvioinnista on koulujärjestyksen mukaan koottava tiivistelmä koulun vuosikertomukseen. Koulujärjestys sisältää määräyksen oppilaan eroamisen ajankohdasta sekä eroavalle oppilaalle annettavasta todistuksesta. Sääöksessä kuvataan arvioinnin kohteet sekä määrätään käytettävä arvosana-asteikko. Lopuksi määritellään todistuksen vahvistavat allekirjoittajat. (KJ 1872.)

Vuoden 1984 peruskouluasetuksen oppilaiden arviointia koskevat kohdat tiivistyvät kolmeen pykälään (47 §–49 §). Ensin mainitussa pykälässä määritellään arvioinnin ajankohta, dokumentointi, arvosana-asteikko, arvioija, arviointiin liittyvät dokumentit, nimittäin eri todistuslajit, koulun oppilaskortisto ja todistusjäljennös, sekä lopuksi todistuksen allekirjoittajat. 48 § koskee luokalta siirtoa ja sen menettelyä. Luokalta siirtoon liittyvät edistymisen kriteerit, ehtosuorituksen menettelyt, luokalta siirrosta ja päättötodistuksesta päättävät arvioijat sekä arvioinnin ohjeistaja. Edelleen luokalta siirron ehtoja täsmennetään, kun spesifioidaan oppiaineet, jotka eivät vaikuta luokalta siirtoon, sekä oppiaineet, joissa annetut kaksi arvosanaa tulkitaan luokalta siirrosta yhdeksi arvosanaksi. Viimeinen oppilaiden arviointia käsittelevistä pykälistä koskee arvioinnin uusimista: nimetään auktoriteetti, joka voi velvoittaa koulun uusimaan jo suorittamansa arvioinnin.

Oppilaiden arvioinnin ydin on edellisen perusteella säilynyt säädöksissä samana läpi koulunuudistuksen. Arviointi koskee oppilaan asemaa luokka-astein organisoidussa koululaitoksessa. Arvioinnissa spesifioidaan ehdot oppilaan liikkumiselle tai kuljettamiselle tässä organisaatiossa. Tämä tarkoittaa oppikurssien hyväksyttävää suorittamista tai ehtosuorituksen kautta osoitettavaa kelpaavuutta siirtoon. Arviointi on monella tapaa määrämuotoista hallinnointia: Arviointi tuottaa dokumentteina konkretisoituvia jälkiä. Nämä dokumentit ovat yhdenmukaisia; todistuksissa määrämuotoisuuden keskeinen sisältö on arvosana-asteikko. Osa määrämuotoisuutta on dokumentin allekirjoittaminen. Allekirjoittajat samoin kuin muut osalliset, siis dokumentin kaavan antaja ja ennen kaikkea arvioijat, ovat yksityiskohtaisesti määritellyt ja nimetyt. Arvioinnilla on lisäksi tarkasti yksilöity ajankohta.

Arvioinnin keskuskes, nimittäin luokka-astein organisoitu koulu sekä dokumentit määrittämässä oppilasta tässä laitoksessa, ovat siis pysyvät. Pysyvää on tämän myötä oppilaiden arviointiin otettu näkökulma eli tapa ymmärtää oppilaiden arviointi ja määrittellä sitä. Yksityiskohdissaan arvioinnin määrittely on kuitenkin muuttuvaa. Seuraavassa spesifioin, miten byrokraattisen ajattelumallin yksityiskohdat ovat muuttuneet vuosikymmenien saatossa. Tarkastelen ensin luokalta siirtämistä ja sen jälkeen arvioinnin dokumentteja. Sen jälkeen laajennan tarkastelun hallinnollisiin ohjeisiin ja käsikirjoihin.

### 6.1.1 Luokka-astein organisoitu koulu

Edellä totesin arvioinnin rakentuneen luokka-astein organisoidun koulumallin pohjalle. Koulujärjestyksestä (KJ 1872) alkaen tässä luokkaorganisaatiossa korostuvat arvioinnin näkökulmasta luokalta siirtämisen kriteerit sekä siirron esteet ja niihin liittyvät menettelyt. Luokalta siirtämisen kriteerit ovat vuosien saatossa muuttuneet yksityiskohdiltaan. Selvästi muuttuneita koulunuudistukseen liittyviä seikkoja ovat mahdollisuus siirtyä luokan yli, velvollisuus erota koulusta heikon koulumenestyksen takia sekä luokalle jäämisen määrittely oikeutena. Näissäkin koulun luokkaorganisaatio on keskeinen. Seuraavassa on huomioita näistä arvioinnin ja kouluorganisaation yhteyksistä.

Vuoden 1872 koulujärjestyksen mukaan julkinen kevättutkinto määritti luokalta siirtämisen. Vuonna 1916 annettu koulujärjestyksen muutos (18.08.1916) poisti julkisen tutkinnon lukuvuoden lopusta. Samalla poistui määräys siitä, että luokalta siirto julistettaisiin lukuvuoden työn päättävässä juhlassa. Tämän myötä vahvistui dokumenttikeskeisyys, siis todistuksen asema, kun luokalta siirto ilmeni todistuksesta. Oppilaan tiedot ja taidot arvioinnin kohteina näyttäytyivät oppikoulussa juuri luokkaorganisaation kautta, sillä luokalta siirron edellytyksenä oli, että oppilas hallitsee luokan oppikurssin ja kykenee hyötymään opetuksesta seuraavalla luokalla (KJ 1872; A 390 / 1947; A 183 / 1952; A 398 / 1973). Samoin arvioinnin kohteen sitominen luokalle tarkoitettuun oppimäärään näkyy kouluhallituksen ohjeissa. Ne koskevat yksityistä suoritusta (yk 1974 / 1958), kouluhallituksen järjestämiä yhteisiä kokeita (rk 8150 / 1956; 8703, 4501 / 1956) ja lopulta vielä kokeiluperuskoulun oppilasarviointia (yk 2277 / 1969). Seuraavassa esimerkissä tiivistyy oppilaan ja luokkaorganisaation suhde sekä oppimäärän jakautumisen luokkaorganisaation mukaan.

*Oppilas, joka on suorittanut luokan oppimäärän, siirretään kevätlukukauden päättyessä seuraavalle luokalle (A 183 / 1952; A 398 / 1973).*

Luokalta siirtämisen esteet ja käytännöt määrittellen eri aikoina kirjoitetuissa dokumenteissa periaatteena huomattavan pysyvällä tavalla: heikot arvosanat, niiden määrä, mahdollisesti jokin keskiarvoraja sekä tarvittaessa ehtojen suorittaminen liittyvät oppilaan pääsyyn seuraavalle luokka-asteelle. Muutoksia on kuitenkin luokalta siirron lisäehdoissa: Ehtosuoritukseen osallistumisen mahdollistava heikkojen arvosanojen määrä muuttuu, ja luokalta siirtoon saattaa liittyä eri aikoina keskiarvorajoja (A 390 / 1947; A 183 / 1952). Koulujärjestyksen ensimmäisessä versiossa kaksi heikkoa arvosanaa oli mahdollista suorittaa ja näin mahdollisesti päästä seuraavalle luokka-asteelle. Vuosien 1947 ja 1952 välillä oli käytössä ”armoneloslkäytäntö”, jonka mukaan yksi heikko arvosana ei jättänyt oppilasta



luokalle eikä edellyttänyt edes ehtokuulustelua, jos oppilaan keskiarvo oli vähintään tyydyttävä (A 390 / 1947). Tätä keskiarvorajaa täsmensivät vielä kouluhallituksen ohjeet, joissa oli keskiarvoraja (6,51) luokalta siirrolle heikosta arvosanasta huolimatta (yk 1656 / 1947). Vuonna 1952 luokalta siirron ehdot sen sijaan kiristyivät: yhden tai kaksi heikkoa arvosanaa saanut oppilas oli oikeutettu osallistumaan ehtokuulusteluun, jos hänen keskiarvonsa oli vähintään 6; muutoin lupa osallistua ehtokuulusteluun edellytti opettajakunnan harkintaa (A 183 / 1952). Seuraava esimerkki koskee juuri tällaista luokalta siirtoon liittynyttä keskiarvorajaa.

*Oppilas, jonka tiedot yhdessä lukuaineessa on kevätlukukauden päättyessä arvosteltu heikoiksi, siirretään kuitenkin seuraavalle luokalle, jos hänellä lukuaineissa on vähintään tyydyttävä keskiarvo tahi, vaikka hänellä ei sitä olisikaan, jos hän ennen seuraavan syyslukukauden alkua edellä mainitussa heikoksi arvostellussa aineessa suorittamassaan tutkinnossa on osoittanut, että hänellä siinä on vähintään välttävät tiedot. (A 390 / 1947, 27§ 2 mom.)*

Kaksi toistuvaa, mutta yksityiskohdiltaan muuttuvaa teemaa liittyvät luokalta siirron lisäehtoihin. Toistuvasti määritellään oppiaineita, joissa annetut kaksi arvosanaa tulkitaan luokalta siirrossa yhdeksi arvosanaksi. Tältä osin luokalta siirron menettely täsmentyi esimerkiksi vuosien 1947 ja 1952 asetuksen muutoksissa (A 390 / 1947; A 183 / 1952). Aiemmin tämä täsmennys oli ollut kouluhallituksen kiertokirjeessä (17.03.1914). Samaan teemaan kouluhallitus palasi toki myöhemminkin (kk 1700 / 1948; kk 1854 / 1953; yk 2277 / 1969; yk 1889, 2420 / 1972). Toinen toistuva teema ovat oppiaineet, jotka eivät vaikuta luokalta siirtoon. Jo edellä mainitussa vuoden 1914 kiertokirjeessä täsmennettiin koulujärjestyksen myös näitä oppiaineita. Teema toistui myöhemminkin. Yleisesti nämä aineet ovat taito- ja taideaineita: laulanto, sittemmin musiikki, voimistelu ja urheilu, piirustus, muovailu ja kaunokirjoitus, käsityöt ja kotitalous (KJ 1872; A 390 / 1947; kk 1854 / 1953). Ajoittain tähän ryhmään on luettu jopa terveysoppi (kk 16.01.1948) ja vapaaehtoiset aineet (A 390 / 1947).

Kansakoulun säädökset luokalle jättämisen tai luokalta siirtämisen kriteereistä ovat periaatteiltaan yhtenevät oppikoulun säädöksiin kanssa. Eroja on kuitenkin luokalta siirron keskiarvorajoissa, suoraan luokalle jättävien heikkojen arvosanojen määrässä, ehtokuulustelun päivien määrässä ja päivämäärissä. Näistä oppikoulun ja kansakoulun eroavuuksista on yksityiskohtia seuraavassa: Kansakouluasetuksen mukaan oli mahdollista jättää oppilas luokalle ilman heikkoja arvosanoja, jos oppilaan menestys yleisesti oli heikko (A 321 / 1958). Tällaisena heikon menestyksen keskiarvorajana oli kouluhallituksen vuoden 1943 ohjeistuksen mukaan välttävä keskiarvo eli alle 5,5 (kk 874 / 1943). Sittemmin rajaksi täsmentyi kokeiluperuskoulussa kouluhallituksen yleiskirjeen perusteella kuuden alittava keskiarvo (yk 1719, 2277 / 1969). Kansakoulussa, oppikoulun linjasta poikkeavasti, jo kaksi heikkoa arvosanaa saanut oppilas jäi ehdoitta luokalle (A 321 / 1958). Tämä säännös kuitenkin täsmennettiin kunnallisen keskikoulun osalta muuta oppikoululaitosta vastaavaksi niin, että kunnallisessa keskikoulussa vasta kolmas heikko arvosana jätti oppilaan suoraan luokalle (A 342 / 1967).

Vaikka peruskoulussa luokalta siirtämisen kriteerit periaatteessa vastaavat oppikoulun ja kansakoulun kriteerejä, tuli peruskoulun myötä mahdolliseksi yrittää estää luokalle jäämistä organisatorisin ratkaisuin. Kokeiluperuskoulussa tasokurssien myötä näet tuli mahdolliseksi välttää luokalle jättäminen tasokurssia vaihtamalla tai valinnaisainetta vaihtamalla (yk 1719,

2277 / 1969; 2711 / 1976); tämäkin mahdollisuus edellytti erityiset hallinnolliset toimet määräaikoihin sidottuine ilmoituksineen ja huoltajan kuulemisineen (yk 1719, 2277 / 1969; 2711 / 1976). Myös oppilaan vapauttaminen vieraan kielen opinnoista oli peruskoulun alkuvaiheessa mahdollisuus estää luokalle jääminen; tästä kouluhallitus antoi erityiset ohjeet (rk 3228 / 1971). Seuraava esimerkki havainnollistaa tasokurssin vaihtamista luokalle jättämisen vaihtoehtona sekä siihen liittyvää hallinnollista menettelyä.

*Tasokurssiaineen laajemmassa oppimäärässä heikon arvosanan saavalle oppilaalle voidaan kuitenkin huoltajan niin halutessa laajemman kurssin heikon arvosanan asemasta antaa todistukseen suppeamman kurssin alin tai lähinnä alin hyväksytty arvosana, mikäli hänen suorituksensa ei ole niin heikko, että hänelle on tässäkin tasokurssissa annettava heikko arvosana. Sen vuoksi, mikäli oppilaan koulumenestys laajemmassa oppimäärässä lukuvuoden aikana osoittaa, että hän saisi kevätlukukauden lopussa annettavaan lukukausitodistukseen heikon arvosanan, on tästä annettava hänen huoltajalleen kirjallinen ilmoitus 15. toukokuuta mennessä sekä kehoitettava häntä 10 vuorokauden kuluessa kirjallisesti ilmoittamaan, haluaako hän, että oppilas*

*1) siirtyy suppeammalle kurssille tai*

*2) saa heikon arvosanan opiskelemassaan kurssissa. [...]*

*Mikäli huoltaja ei määrääjän kuluessa anna suostumustaan oppilaan siirtämiseen suppeammalle kurssille, annetaan oppilaalle heikko arvosana hänen opiskelemassaan kurssissa. (Yk 1719, 2277 / 1969.)*

Pyrkimykselle estää luokalle jäämistä oli myös vastakkainen vaihtoehto, nimittäin luokalle jättäminen oppilaan ja huoltajan pyynnöstä (A 443 / 1970; A 398 / 1973; A 718 / 1984). Se ajoittui peruskoulu-uudistukseen ja oli selvä muutos aiempaan käytäntöön. Luokalle jättäminen pyynnöstä oli mahdollista keskikoulussa vain viimeisen luokan oppilaalle, jonka opintomenestys oli heikkoa. Heikko menestys konkretisoitui keskiarvona, jonka raja-arvoksi määrättiin 6,5. (A 398 / 1973.) Peruskoulussa luokalle jääminen ymmärrettiin oikeudeksi kaikkien luokka-asteiden oppilaille (A 443 / 1970; A 718 / 1984). Myös pyynnöstä tapahtuva luokalle jääminen oli vahvasti hallinnollinen toimi kouluhallituksen ohjeissa määriteltynä menettelyineen anomuksen muodosta ja sen jättämisen määräajasta kellonaikoihin, päätöksen ajankohdasta sekä päätöstä seuraavista merkinnöistä oppilasta koskeviin koulun dokumentteihin (yk 2503 / 1973). Seuraavasta esimerkistä käy ilmi tällaisen luokalle jättämisen erityinen hallinnollinen puoli.

*Luokallejättöä koskevassa kirjallisessa ilmoituksessa tulee olla sekä oppilaan että hänen huoltajansa allekirjoitus. Ilmoitus on oppilaan tai hänen huoltajansa annettava koulun kansliaan viimeistään heinäkuun viimeisenä arkipäivänä klo 15.15 mennessä. Ilmoitus saadaan mainitun ajan kuluessa toimittaa koululle myös postitse tai lähetin välityksellä. Luokallejättö tapahtuu tällöin heinäkuun ehtokuulustelun yhteydessä. Matrikkeliin tai matrikkelikortistoon tehdään luokallejääntimerkintä, jossa viitataan koulujärjestyksen 27 § 5 momenttiin. (Yk 2503 / 1973.)*

Olennaista näissä luokalta siirron muunnelmissa kuitenkin on ensinnä se, että niiden keskeisenä ajatuksena on luokkaorganisaatioon perustuva koulu sekä toiseksi se, että luokalta siirtoon liittyvät menettelyt ovat dokumentoitavia, määrämuotoisia hallinnollisia toimia. Oppilaiden arviointi on hallinnointia.

Luokalta siirtämisen menettelytapoihin liittyy ehtojen suorittaminen. Tämäkin hallinnollinen akti on läpi tutkittavan ajanjakson periaatteena pysyvä. Se määritellään yksiselitteiseksi ja yhtenäiseksi hallinnolliseksi menettelyksi, johon liittyvät määrätyt suorituspäivät, selkeä menettelytapa hyväksyäehtosuoritus sekä lopulta mahdollisesti luokalta siirtoon liittyvä päätös. Näistä on yksityiskohtia seuraavassa esimerkissä.

*Oppilas, joka kaikissa aineissa on saanut ainakin välttävän arvosanan, siirretään lukuvuoden työn päätyttyä seuraavalle luokalle. Oppilas, joka yhdessä tai kahdessa aineessa on saanut heikon arvosanan, voi päästä seuraavalle luokalle suoritettuaan näissä aineissa hyväksytyn tutkinnon. [...] Tilaisuus ehtojen suorittamiseen on järjestettävä peruskoulun viiden alimman luokan oppilaille heinäkuun viimeisenä arkipäivänä ja ylempien luokkien oppilaille heinäkuun ensimmäisen ja viimeisenä arkipäivänä. [...] Ehtojen suorittamisen hyväksymisestä päättää koulun johtaja yksissä neuvoin asianomaisen opettajan kanssa. (A 443 / 1970, 99 § 1, 3 mom.)*

Kuulustelupäivät määrätään säädöksissä, aluksi koulujärjestyksessä ja muutokset sittemmin asetuksissa. Suorituspäivien määrä vaihtelee yhdestä kolmeen, ja ehtokuulustelun päivämäärät vaihtelevat syyslukukauden alusta (KJ 1872; A 321 / 1958), elokuun lopusta (A 390 / 1947; 183 / 1952), elokuun alusta (A 390 / 1947; A 168 / 1961), heinäkuun lopusta (A 342 / 1967; A 325 / 1972; A 443 / 1970) ja heinäkuun alusta (A 390 / 1947; A 183 / 1952; A 321 / 1958; A 168 / 1961; A 342 / 1967; A 443 / 1970; A 325 / 1972) viimein kesäkuun loppuun (A 718 / 1984). Kansakoulun osalta ehtokuulustelusta määrättiin, että se on syyslukukauden alussa (A 321 / 1958), sittemmin ennen syyslukukauden työn alkua (A 342 / 1967). Kunnallisen keskikoulun säännökset poikkesivat muusta kansakoulusta ja noudattivat oppikoulun linjaa: syyslukukauden alun lisäksi ehdot saattoi suorittaa myös heinäkuun alussa (A 321 / 1958), sittemmin suorituspäiviksi määriteltiin heinäkuun alku ja loppu (A 342 / 1967). Suorituspäivän määrittämisessä sallittiin lopulta peruskoulussa koulun johtajan tarkoituksenmukaisuusharkinta (A 443 / 1970; A 718 / 1984). Muuttuneista ehtokuulustelujen päivistä kouluhallitus muistutti kouluja taajaan (kk 1833 / 1952; yk 2022 / 1961; yk 2422 / 1972).

Ehtokuulustelun hallinnollinen luonne korostuu kouluhallituksen aihetta koskevissa ohjeissa. Niissä määriteltiin kokeen korjaaja ja korjaaminen, suorituksen mahdollinen hyväksyminen sekä tuloksen ilmoittaminen (yk 2089 / 1963); tässäkin toistuvat byrokraattisen ajattelumallin keskeiset piirteet, nimittäin arviointitoimille määritellyt ajankohdat, toimenpiteiden erityiset suorittajat sekä jäljiksi jäävät dokumentit allekirjoituksineen. Ohjeen yksityiskohtaisuutta havainnollistaa vielä ehtokokeen korjaamiseen käytettävän kynän määrittely. Näistä ohjeista on seuraavassa esimerkki.

*Koetehtävät antaa ja koesuorituksen tarkastaa ja arvoitelee asianomaisen aineen opettaja alleviivaten virheelliset kohdat ja merkitsee koepaperiin kokeen arvosanan. Edellä mainitut tehtävät kuuluvat yleensä sille opettajalle, joka on kevätarvostelussa antanut oppilaalle kysymyksessä olevassa aineessa arvosanan heikko 4. Jos tälle opettajalle on säädettyssä järjestyksessä myönnetty virkavapautta tai jos on olemassa erityisiä syitä pääsäännöstä poikkeamiseen, tehtävät suorittaa vastaavasti viransijainen tai rehtorin määräämä muu asianomaisen aineen opettaja. [...] Puneella korjattu ja arvostelumerkinnöin sekä arvostelijan nimikirjoituksella varustettu koepaperi palautetaan oppilaalle. (Yk 2089 / 1963.)*

Oppikoulussa oppilaan ja koulun luokkaorganisaation suhteessa on vielä kaksi muunnosta, jotka ovat kansa- ja peruskoululle vieraita. Koko rinnakkaisen koulujärjestelmän ajan oppikoulun oppilaalla oli mahdollisuus siirtyä luokka-asteen yli. Tähän liittyi eri aikoina erilaisia menettelyjä ja säädöksiä määriteltyjä ajankohtia. Aluksi siirtyminen luokan yli oli mahdollista syyslukukauden lopussa opettajiston harkinnan mukaan (KJ 1872), sittemmin kesäsuoritus mahdollisti vuosiluokan yli siirtymisen (A 390 / 1952). Maininta tästä yksilöllisestä etenemisestä poistuu vasta peruskoulun myötä. Toinen ymmärrettävästi vain oppikoululle ominainen tapa määritellä oppilaan suhdetta koulun luokkaorganisaatioon oli heikosti menestyvän oppilaan velvollisuus erota koulusta. Tämän velvoitteen kynnyksenä oli se, ettei oppilas vielä kahdenkaan vuoden jälkeen suorittanut luokan oppimäärää hyväksyttävästi (KJ 1872). Oppikoulun oppilaan velvollisuus erota koulusta toistuvan luokalle jäämisen takia kuitenkin lieveni, kun oppilaalla kouluhallituksen tulkinnan mukaan oli tällaisessa velvoitetun eroamisen tilanteessa mahdollisuus pyrkiä toiseen oppikouluun (yk 1926 / 1956).

Spesifi menettelytapa tai toiminnan päätösluonne tekevät oppilaan ja koulun luokkaorganisaation suhteen käsittelystä hallinnointia. Oppilas ei itsestään ja automaattisesti siirry luokka-asteelta toiselle, vaan luokalta siirto edellyttää aina päätöstä (Aattonen, 1948 130; A 321 / 1958; A 443 / 1970; A 718 / 1984). Oppikoulussa siirto edellytti oppimäärän suorittamista, minkä oppilas osoitti vuositutkinnoissa. Sen päätteeksi julistettiin siirrot luokalta seuraavalle. (KJ 1872.) Julkisen vuositutkinnon poistuttua 1916 (A 62 / 1916) säilyi määräys luokan oppimäärän suorittamisesta. Se täydentyi rehtorin ja opettajiston käyttämällä harkintavallalla, jos oppilas aiottiin jättää luokalle, vaikka hänellä ei heikkoja arvosanoja olisikaan (A 183 / 1952). Oppikoulussa ehtojen hyväksymisessä viitataan yleisesti arvioimaan auktorisoituihin eli rehtoriin ja opettajistoon (KJ 1872). Kansakoulussa luokalta siirtoon viitattiin päätöksen termillä jo ennen peruskoulua (A 321 / 1958). Päätöksen termi sekä ehtojen hyväksymiseen että luokalta siirtoon tuli peruskoulun myötä (A 443 / 1970; A 718 / 1984).

Huolimatta pienistä muutoksista, esimerkiksi ehtosuorituksen päivämäärissä ja tutkintotilaisuuksien määrässä, arvioinnin keskuskeskukset ja periaatteet ovat pysyvät. Muuttuvat yksityiskohdat liittyvät luokkiin organisoituun kouluun, oppilaan aseman määrittelyyn ja oppilaan etenemiseen tässä organisaatiossa. Luokkiin organisoitu koulu tulee edellä täsmennetyissä muutoksissa jatkuvasti vahvistetuksi periaatteeksi järjestää ja organisoida massakoulutukseksi vähitellen kasvanutta koululaitosta. Koko tutkittavalla ajanjaksolla luokalta siirtämistä ja ehtojen suorittamista käsitellään säädösten tasolla. Niin ikään toimia täsmenävä ohjeistaminen auktorisoidaan yhtenäisesti kouluhallitukselle. Koulua luokkiin jakautuneena organisaationa on edellä käsitelty säädösten ja hallinnollisten ohjeiden kautta. Sama ymmärrys koulusta välittyy myös hallinnollisista käsikirjoista, joissa tukeudutaan juuri säädöksiin ja hallinnollisiin ohjeisiin (esimerkiksi Lönnbeck 1913; Kerkkonen 1920; Puupponen 1934; 1945; 1949; Meinander & Aattonen 1953; 1957; 1960; 1965; 1967; Hinkkanen 1961; 1963; 1969; 1972; Kettunen & Koski 1972; Toivonen & Toivonen 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977; 1985; Arajärvi 1985; Lindström & Kärkkäinen 1986). Yksittäisessä artikkelissa (Lundelin 1951) ja yksittäisessä oppikirjassa (Salmela 1944, 29–31) kootaan luokalta siirtoa ja siihen liittyviä keskiarvorajoja koskevat säännökset ja ohjeet.

## 6.1.2 Hallinnollinen dokumentti

Edellä on kuvaus niistä muunnelmista, joilla koulun luokkaorganisaatio on ollut esillä arviointia määriteltäessä. Koulun luokkaorganisaatio on byrokraattisen ajattelumallin toinen keskus. Toinen keskus on todistus tai yleisemmin arviointidokumentti, joka sekin viittaa luokkapohjaiseen kouluun. Todistus koskee välttämättömyyttä määritellä oppilasta suhteessa koulun organisaatioon. Todistus muunnoksineen on oppilaan statuksen määrittelyn tai logistisen käsittelyn väline. Todistuksen olennainen tieto tiivistyy arvosana-asteikkoon ja keskiarvoon.

Arviointidokumentit, niiden joukossa todistus ja oppilaskortti, saavat oikeutuksensa juuri koulun organisaation näkökulmasta: ne liittävät oppilaan tähän organisaatioon. Niissä määrittyy oppilaan oikea paikka kouluorganisaatiossa. Ne asemoivat oppilaan ja määrittävät oppilaan oikean logistisen käsittelyn koulun sisällä; ne ovat oppilaalle ikään kuin passi ja kulkulupa liikkua luokka-asteisiin organisoidussa koululaitoksessa. Oppilaan oikea logistinen käsittely on todistuksen perusteella yksiselitteisesti määrittävissä: tietyt arvosanat tai keskiarvon vähimmäistaso ovat luokalta siirtämisen kynnys, lupa tahi este (KJ 1872; A 390 / 1947; A 183 / 1952; A 325 / 1972; A 398 / 1973; A 443 / 1970; A 718 / 1984; A 321 / 1958; Aattonen 1948, 130).

Byrokraattisen ajattelunmallin keskuksat, nimittäin luokka-astein organisoitu koulu ja dokumentit määrittämässä oppilaan suhdetta tähän kouluun, konkretisoituvat ja yhdistyvät myös kouluhallituksen ohjeissa oppilaiden arvioinnista. Arvioinnissa tuotettavat dokumentit perustuvat luokka-astein organisoidun koulumallin varaan ja vahvistavat sen edelleen. Sama malli koulusta on taustalla, kun kouluhallitus yksilöidyin ohjein ohjaa kouluja ja opettajistoa tuottamaan arviointidokumentteja ja tässä tehtävässä soveltamaan asetusta. Kouluhallitus määrittää ohjeiden perustaksi vaateen yhdenmukaisuudesta ja riittävän korkeista osaamisvaatimuksista kullekin luokkatasolle ja lopulta koulumuodolle (kk 874 / 1943). Yhdenmukaisuuden takaamiseksi on yksilöityjä ohjeita arvosanan muodostumisesta (11335 / 03.08.1956). Edelleen perustana on se, missä määrin oppilas on kyennyt omaksumaan luokkatason tai lukuvuoden oppimäärän, jotta todistus olisi vertailukelpoinen muihin samaa oppimäärää opiskeleviin oppilaisiin nähden (kk 1719, 2277 / 1969), siis, jotta arvosanoilla olisi todellinen ja yhdenmukainen näyttöarvo (yk 1561 / 1965). Oppimäärään arvosana sidotaan myös koulun ulkopuolella annetussa opetuksessa (yk 3108 / 1979). Vielä kouluhallitus soveltaa arvioinnin yhdenmukaisuuden periaatetta niin, että valinnaisaineiden suoritukset arvioidaan ikäluokittain (ei siis opetusryhmittäin) sen mukaan, kuinka laaja oppimäärä on eli millä luokka-asteella valinnaisen oppiaineen opiskelu on alkanut (rk 3228 / 1971). Seuraava tekstiesimerkki koskee oppimäärän sitomista luokka-asteeseen ja koulumuotoon. Esimerkin kiertokirjeessä ohjeistetaan ja yhtenäistetään kansakoulun arviointia.

*Annettaessa tarkempia säännöksiä arvosanoista ja arvostelusta on tahdottu yhdenmukaistaa eri koulujen tähän saakka varsin erilaista menettelyä ja asettaa tarpeeksi suuret vaatimukset oppilaiden luokalta siirtämiselle ja erityisesti päästökirjan antamiselle (kk 874 / 1943).*

Luokalta siirtäminen on siis hallinnollisen dokumentin eli todistuksen sisältämän informaation oikeaa soveltamista, jonka periaatteena on yksiselitteisyys. Soveltaminen on päätöksentekoa, joka edellyttää auktorisoidut toimijat. Nämä toimijat valtuuksineen ja velvollisuuksineen esittelen tuonnempana.

Juuri kuvattujen luokalta siirtämisen käytäntöjen tapaan myös todistuksessa ja sen tuottamisessa korostuu arviointi hallinnollisena, byrokraattisena menettelynä: arviointi on määrämuotoista, yhdenmukaista, nimetyille toimijoille auktorisoitua, määräaikoihin sidottua ja dokumentteina konkretisoituvia jälkiä jättävää. Määrämuotoisuus ja yhdenmukaisuus ovat leimallisia todistuksen ohella myös muille arviointiin liittyville dokumenteille, nimittäin koulun arvostelukirjalle, oppilaskortistolle ja todistusjäljennökselle.

Edellä kuvasin arvioinnin pysyvyyttä asettamalla rinnakkain vuoden 1872 koulujärjestyksen sekä vuoden 1984 asetuksen. Koulun luokkaorganisaation osalta ajattelumallin pysyvyys näytti vahvalta. Sama jatkuvuus koskee myös todistusta ja arvioinnin dokumentointia. Vuoden 1872 koulujärjestyksessä mainitaan todistus, joka annetaan oppilaille lukuvuoden työn päättävässä juhlassa julkisen kuulustelun jälkeen. Huoltajan allekirjoittama todistus pitää oppilaan sitten esittää koulussa seuraavan lukuvuoden alussa. Koulujärjestys tuntee sen lisäksi myös päästötodistuksen ja eroavan oppilaan todistuksen. Päästötodistuksen muoto on määrätyn kaavan mukainen. Koulujärjestyksessä spesifioidaan myös arvosana-asteikko. Dokumentin olennainen tunnus on allekirjoitus. Vuoden 1984 asetuksen (A 718 / 1984) ote arvioinnin dokumentteihin on huomattavan yhtäläinen koulujärjestyksen kanssa. Asetuksessa eritellään arvioinnin dokumentteja: niitä ovat lukukausitodistus, päästötodistus, erotodistus, todistusjäljennös sekä koulun oppilasluettelo. Asetuksessa määritellään myös arvosana-asteikko. Todistusaava ja allekirjoitus ovat todistuksissa olennaisia. Seuraavat tekstiesimerkit havainnollistavat koulujärjestyksen (KJ 1872) ja peruskouluasetuksen (A 718 / 1984) yhtäläisyyttä. Esimerkeissä korostuvat arvioinnin dokumentit arvioinnin keskuksena. Todistukseen liittyvät olennaisesti arvosana-asteikko ja allekirjoitus. Esimerkeissä nimetään myös eri todistuslajit, joista ilmenee oppilaan suhde kouluorganisaatioon.

*Kaikkien todistusten tulee olla tehdyt määrätyn kaavan mukaan ja sisältää oppilaan tiedoista arvosanoina joko kiitettävä, tyydyttävä, välttävä tahi vähemmin kelpaava, erikseen kussakin aineessa, kuin myös tämmöisillä arvosanoilla yleiset arvostukset käytöksestä, ahkeruudesta ja tarkkaavaisuudesta sekä edistymisestä. Eroavalle oppilaalle pannaan sen lisäksi todistukseen ei ainoastaan milloin ja mihin luokkaan hän oppilaitoksessa on sisäänkirjoitettu, vaan myös milloin ja mistä luokasta hän on lähtenyt sekä syy siihen.*

*Todistuksen allekirjoittaa rehtori tahi johtajatar ynnä myös luokanjohtaja tahi luokanjohtajatar. (KJ 1872, 34 §.)*

*Kunkin lukukauden koulutyön päättyessä on oppilaan lukukauden aikana osoittama käyttäytyminen ja huolellisuus sekä tiedot ja taidot eri aineissa arvosteltava. Arvosanat merkitään koulun oppilasluetteloon ja todistuksiin, joiden kaavat vahvistaa kouluhallitus, numeroilla 4–10, jolloin arvosana 4 osoittaa heikkoja, arvosanat 5 ja 6 osoittavat välttäviä, 7 ja 8 tyydyttäviä sekä 9 ja 10 kiitettäviä tietoja ja taitoja. [...] Oppilaalle, joka on suorittanut peruskoulun koko oppimäärän, annetaan päästötodistus. Oppilaalle, joka eroaa koulusta ennen peruskoulun koko oppimäärän suorittamista, annetaan erotodistus. Päästö- ja erotodistuksen allekirjoittaa koulun johtaja. Koulun johtajan oikeaksi todistama jäljennös on säilytettävä koulun arkistossa. Lukukausitodistuksen allekirjoittaa luokanvalvoja tai luokanopettaja. [...] (A 718 / 1984.)*

Yhteisiä ja pysyviä teemoja koulujärjestyksessä (1872) ja peruskouluasetuksessa (A 718 / 1984) ovat näin todistuksen eri lajit, jotka määrittävät oppilasta suhteessa koulun organisaatioon, sekä todistuksen muoto kaavoineen, arvosanoineen ja allekirjoituksineen. Yksityiskohdat arvioinnin dokumentaatiossa voivat olla muuttuvia. Muutokset koskevat keskiarvon laskemista, keskiarvon ja oppimäärän laajuuden ilmoittamista todistuksessa, eri todistuslajien allekirjoittajia sekä arvioinnista kouluun jäävän dokumentin muotoa. Myös todistuskaava on yksityiskohdiltaan muuttunut; todistuskaavan muutokset koskevat yhdellä tai kahdella arvosanalla arvioitavia oppiaineita ja keskiarvon merkitsemistä todistukseen. Näistä on huomioita seuraavassa.

**Todistus.** Todistus on byrokraattisen ajattelumallin toinen keskus. Hallinnollisena dokumenttina todistusta luonnehtivat määrämuotoisuus ja siten yhtenäisyys. Todistus on yhdenmukainen riippumatta sen antajasta tai antamispaikasta. Edelleen virheettömyys on välttämättä hallinnollisen dokumentin ominaisuus. Todistus byrokraattisena dokumenttina on eriytynyt; sen avulla spesifioidaan oppilaan status koulussa. Oppilaan statusta ilmaisevat eri todistuslajit, joille kullekin on oikea ajankohtansa ja sisältönsä. Kevään lukukausitodistus on oppilaan logistisen käsittelyn väline luokalta siirrossa. Erotodistus määrittelee oppilaan, joka jättää koulun ennen koko oppimäärän suorittamista. Oppimäärän suorittanut oppilas merkitään päästötodistuksella, sittemmin päättötodistuksella.

Todistus on kuulunut arviointiin läpi tutkittavan ajanjakson. Todistus dokumenttina on kuitenkin eriytynyt vuosikymmenien saatossa. Koulunsa päättävälle kirjoitettava ja koulusta eroavalle kirjoitettava todistus mainitaan jo vuoden 1872 koulujärjestyksessä, samoin lukuvuoden lopussa oppilaalle annettava todistus. Viimeksi mainittu korostui vuoden 1916 asetusmuutoksessa, jolloin lukuvuoden päättävä julkinen tutkinto jäi pois (A 62 / 1916). Vuoden 1961 koulujärjestyksen muutoksessa (A 466 / 1961) määriteltiin kehoitus ja todistusjäljennös. Päästö- ja erotodistus esiintyvät näin nimettyinä oppikoulun osalta vuoden 1965 asetusmuutoksessa (A 29 / 1965), kansakoulussa jo vuonna 1931 (A 190 / 1931). Jo käytössä olleet todistuslajit, nimittäin päästö-, ero- ja lukukausitodistus, vahvistettiin uudelleen peruskouluun siirryttäessä (A 443 / 1970; yk 1886, 2418 / 1972).

Päästö- ja erotodistus saivat oppikoulussa erityistä huomiota keskikoulun päästötodistuksen virallistuttua (kk 419 / 1921; kk 665 / 1929). Lukiassa jatkava keskikoulun suorittanut oppilas ei ollut oikeutettu saamaan keskikoulun päästötodistusta ennen kuin vuoden 1961 asetuksenmuutoksen jälkeen (A 466 / 1961). Oppilasta määrittäviä dokumentteja ovat kouluhallituksen ohjeistoissa myös todistusjäljennös sekä 1960-luvun uutuutena kehoitus (A 466 / 1961; yk 2035 / 1961; yk 2061 / 1962). Arviointidokumenttia koskevana muutoksena on lopulta myös syyslukukauden päättävän arvioinnin merkitseminen oppilaan arvosteluvihkoon erillisen todistuslomakkeen sijaan (yk 2111).

Arvioinnin luonnetta hallintotoimena korostavat tarkasti määritellyt ajankohdat. Aluksi arviointi ajoittui lukuvuoden loppuun (KJ 1872; A 62 / 1916). Arvioinnin ajankohdat täsmentyivät vuoden 1952 koulujärjestyksen muutoksessa, kun lukukauden päättävän arvioinnin lisäksi määriteltiin sekä syys- että kevätlukukaudelle väliarvioinnin ajankohdat (A 183 / 1952). Syyslukukauden väliarviointi muuttui sittemmin kehotukseksi, mutta sen ajankohta pysyi samana (A 466 / 1961). Tämä ajoitus oli käytössä rinnakkaisen koulujärjestelmän loppuun (A 29 / 1965; A 325 / 1972; A 716 / 1972). Peruskouluajan asetuksista väliarvostelut ovat poissa; oppilaat arvioidaan todistuksin näin lukukauden lopussa (A 443 / 1970; A 718 / 1984). Tämä oli myös kansakoulun käytäntö (A 190 / 1931; A

321 / 1958). Todistus siis määrittää oppilaan suhteen kouluorganisaatioon. Hallintotoimena arvioinnilla on tarkasti määritelty ajankohta. Edelleen arviointidokumentin tuottamiseksi on erityinen tilaisuus: arviointikokous (yk 1938 / 1956; yk 1940 / 1956; yk 2061 / 1962).

**Todistuskaava.** Ajatus arvioinnista hallinnointina koskee myös arvioinnin dokumentteja. Niiden on sisällöltään oltava yhtenäiset. Todistuksen olennaiset tiedot on määritelty säädöstasolla. Säädökset, siis koulujärjestys ja sittemmin asetukset, sisältävät määräyksen todistuksen antamisen ajankohdasta, käytettävästä arvosana-asteikosta sekä dokumentin allekirjoittajista. Nämä ovat säädöksissä aina mukana olevat tiedot. Kouluhallitus antaa täsmentävät ohjeet: se määrää miten keskiarvo on laskettava ja merkittävä todistusdokumenttiin sekä mitkä oppiaineet arvioidaan yhdellä tai kahdella arvosanalla (esim. 07.05.1895; 10.04.1907; 08.03.1920; kk 1700 / 1948; kk 1854 / 18.05.1953; kk 7090 / 12.12.1959; yk 1455 / 30.03.1962; kk 2085 / 25.01.1963; rk 3228 / 10.05.1971; yk 1877 / 08.04.1972; yk 1889, 2420 / 1972; yk 1890, 2421 / 1972; per85, 33). Viime vaiheessa yhden tai kahden arvosanan käyttö siirtyy kouluhallituksen ohjeista opetussuunnitelman perusteisiin (per85). Todistuskaava joka tapauksessa ilmaisee kussakin oppiaineessa käytettävien arvosanojen määrän. Erityisesti peruskoulun alkuvaiheessa tasokurssien aikaan, mutta myös oppikoulun laajuudeltaan erilaisten kurssien takia oppimäärän laajuus on todistuksen olennainen tieto (A 443 / 1970; rk 3228 / 1971; yk 1877 / 1972; yk 1890, 2421 / 1972). Todistuksen yhtenäisyyden yksi näkökulma on vielä arvosanojen merkitsemistapa: sanallisesti ja / tai numeroasteikolla. Tästä on omat ohjeensa (kk 665 / 1929; yk 1890, 2421 / 1972).

Määrämuotoisen todistuksen ominaisuudet kokoa todistuskaava. Sen antajaksi auktorisoidaan säädöksissä kouluhallitus (A 183 / 1952; A 466 / 1961; A 443 / 1970; A 718 / 1984; A 321 / 1958), joka ohjeistaa arviointia yleisemminkin (A 390 / 1947; A 183 / 1952; A 443 / 1970; A 321 / 1958). Kouluhallitus ohjeistaa vielä erikseen sitä, miten koulujen on sovellettava muuttuneita todistuskaavoja ja miten ne otetaan käyttöön (kk 406 / 1920; kk 1833 / 1952; yk 2065 / 1962; yk 1731 / 1970; yk 1886, 2418 / 1972; yk 1890, 2421 / 1972; yk 2494 / 1973). Olennaista oppilaan statusta määrittelevässä hallinnollisessa todistusdokumentissa on määrämuotoisuus, ja juuri todistuskaava on dokumenttituotannon yhtenäisyyden perusta. Todistusten pitää olla yhdenmukaisia (kk 74 / 1882; kk 168 / 1893; kk 07.05.1895; kk 874 / 1943; yk 1561 / 1965); niiden pitää antaa oppilaasta totuudellinen kuva (yk 1561 / 1965). Yhtenäisyyden vaateen perusteella esimerkiksi todistuksiin tehdyt erilliset kehotusmerkinnät kielletään, samoin todistusarvosanoja täsmentävät +- ja --merkinnät (kk 1765 / 1949).

**Arvosana-asteikko.** Määrämuotoisuutta ja yhtenäisyyttä ilmentää arvosana-asteikko. Se on läpi koulunuodistuksen säilyvä arvioinnin osa. Lähtökohtana on sanallinen arviointiasteikko (KJ 1872), jonka rinnalla todistuskaavassa ja sittemmin myös säädösteksteissä mainittuina (A 183 / 1952) aluksi numerot yhdestä kymmeneen ja sittemmin neljästä kymmeneen ovat olleet ja ovat käytössä huolimatta ajoittaisista vahvoista muutosvaateista. Alunperin asteikko kattoi siis myös sittemmin kadonneen asteikon alkupään eli ”vähemmin kelpaavat” arvosanat 1–3 (kk 168 / 1893). Nämä jäivät pois vuoden 1952 asetuksenmuutoksessa (A 183 / 1952). Vuonna 1893 kouluhallitus täsmensi kiertokirjeellä (kk 168 / 1893) alimman hyväksyttävän arvosanan viitoseksi. Numeerisen arvosana-asteikon tavoin myös asteikon sanalliset määreet ovat säilyneet lähes muuttumattomina heikosta kiitettävään. Heikko tosin oli aluksi ”vähemmin



kelpaava” (KJ 1872). Kansakoulun arviointiasteikossa kiitettävän sijalla oli alunperin terminä hyvä.

Arvosana-asteikkoon liittyy olennaisesti arvioinnin yhtenäisyyden vaade (kk 168 / 1893). Tämä ilmenee esimerkiksi vuoden 1903 kiertokirjeessä (18.12.1903) lukukauden aikana suoritettavasta arvioinnista, jossa kiertokirjeen mukaan tulee käyttää samaa asteikkoa kuin todistuksissa. Arvosana-asteikkoa yhtenäisyyden välineenä havainnollistavat myös kouluhallituksen ohjeet, jotka koskevat esimerkiksi arvosanojen jakautumista (kk 874 / 1943) ja opettajan yhdessä arvioinnissa antamien arvosanojen keskiarvoja (kk 874 / 1943; kk 1719, 2277 / 1969; yk 2711 / 1976).

Kansakoulussa arvosana-asteikko supistui jo vuonna 1943 välille 3–10. Samalla sanalliseksi määreeksi tuli kiitettävä aiemman hyvän sijaan. (A 07.05.1943.) Asteikko kapeni alkamaan nelosesta seuraavassa asetuksenmuutoksessa (A 321 / 1958). Käytössä ollut arvosana-asteikko vahvistettiin edelleen peruskoulukokeilun myötä myös peruskoulussa käytettäväksi (yk 2277 / 1969; A 443 / 1970).

Arviointiasteikkoon liittyvä ajattelu on vain minimaalisesti muuttuvaa: arviointiasteikko ilmaistaan eri aikoina joko nousevana tai laskevana asteikkona, sen suunta kääntyy. Varhaisissa säädöksissä ilmaistaan aina laskevasti suurimmasta pienimpään arvosanaan (10–4), ikään kuin täydellisestä riittämättömään. Oppikoulun säädöksissä suunta on enimmäkseen laskeva (kk 17.12.1889; A 466 / 1961), joskin 1950-luku on poikkeus (A 183 / 1952). Tuolloin myös kansakoulua koskeva asteikko ilmaistaan nousevana (A 321 / 1958). Peruskoulussa jatkui aluksi oppikoulun laskevan asteikon käytäntö (yk 2277 / 19.12.1969; rk 3228 10.05.1971; A 443 / 1970). Lopulta asteikon suunta kääntyi vasta 1980-luvun säädösdokumenteissa (A718 / 1984).

**Keskiarvo.** Keskiarvot havainnollistavat osaltaan koulun työn tuloksellisuutta. Todistukseen merkityn yksittäisen oppilaan keskiarvon lisäksi (kk 08.03.1920; yk 1455 / 1962; yk 2049 / 1962; yk 2065 / 1962; rk 3228 / 1971; yk 1877 / 1972; yk 2711 / 1976) koulujen on pitänyt ilmoittaa todistuksessa myös luokan keskiarvo (yk 1877 / 1972). Tämän lisäksi tilastointia varten kouluhallitukselle on pitänyt ilmoittaa sekä luokkien että koko koulun keskiarvot, yhteiskouluissa erikseen työtöiltä ja pojilta (kk 08.03.1920). Lisäksi keskiarvot on ilmoitettava arvosteluluetteloissa ja koulun vuosikertomuksessa. Ohjeet keskiarvon laskemiseksi ovat yksityiskohtaiset. Taustalla ovat todistuksiin yleisesti liittyvät yhtenäisyyden ja virheettömyyden vaateet. (Kk 08.03.1920.) Keskiarvon laskemista koskevissa ohjeissa määritellään keskiarvossa huomioitavat oppiaineet sekä tapa merkitä keskiarvo todistukseen (kk 08.03.1920; kk 665 / 1929; kk 1700 / 1948; yk 1455 / 1962; yk 2049 / 1962; yk 2065 / 1962; rk 3228 10.05.1971; yk 1877 / 08.04.1972; yk 1890 , 2421 / 1972; Hakama 1959, 164–165). Todistuskaavan tavoin keskiarvon laskemisen menettelytapa on ollut kouluhallituksen ohjeistama. Peruskoulun tasokursseihin perustuneessa vaiheessa keskiarvon ilmoittaminen sen sijaan tuli ongelmalliseksi oppilaiden erilaisten valintojen ja laajuudeltaan erilaisten kurssien tähden.

Keskiarvon ajattelumalli on edellä mainitun arvosana-asteikon kaltainen suhteessa oppineisuuden ideaaliin. Keskiarvo on edistyksen keskiarvo: se tiivistää oppilaan tilan koulutyölle määriteltyjen tavoitteiden saavuttamisessa, lukuaineiden osalta älyllisen edistyksen. Se ilmaisee kokonaisuutena sen, miten oppilas, koululuokka tai koko koulu tietynä tarkastelujaksona ovat lähestyneet luokka-asteelle tai koulumuodolle määriteltyä opillisen täyteen ideaalia.

Seuraavat esimerkit havainnollistavat yksityiskohtaisia ohjeita keskiarvon laskemiseksi ja merkitsemiseksi sekä ajatusta keskiarvosta edistyksen ilmaisijana.

*Sittenkuin Valtioneuvosto tammikuun 30 päivänä 1920 annetulla päätöksellä on määrännyt, että niihin taulukaavoihin, joita noudattaen Kouluhallituksen tulee laatia oppikouluja koskevat tilastolliset katsaukset, on lisättävä uusi taulu N:o 6a, joka osoittaa oppilaiden älyllisen edistyksen keskiarvot kevätlukukauden lopussa annettujen arvosanojen mukaan, pitää Kouluhallitus, tämän johdosta ja yhdenmukaisuuden saavuttamiseksi edistyksen keskiarvojen laskemisessa, tarpeellisena tässä kohden noudatettavaksi antaa seuraavat ohjeet:*

*Sekä syys- että kevätlukukaudella on niitä edistyksen keskiarvoja laskettaessa, jotka merkitään oppilasten lukukausitodistuksiin, myöskin kaikki harjoitusaineet (voimistelu, laulu, piirustus ja kaunokirjoitus) otettava huomioon [...]. Kevätlukukaudella on sen lisäksi, huomioon ottamalla ainoastaan lukuaineet, laskettava keskiarvot tämän lukukauden lopussa annettujen arvosanojen mukaan. Myöskin nämä viimeksimainitut keskiarvot on merkittävä arvoasteluetteloihin ja esitettävä koulun vuosikertomuksessa.*

*Luokan edistyksen keskiarvo on niin laskettava, että oppilaiden eri aineissa saamien arvosanojen summat lasketaan yhteen ja saatu summa jaetaan luvulla, joka ilmoittaa kuinka monessa aineessa kaikki oppilaat ovat yhteensä (yhteiskoulussa kuitenkin tytöt ja pojat erikseen) saaneet numeroita. Jos luokan edistyksen keskiarvo määrittäisiin oppilaiden edistystä koskevien keskiarvojen avulla, niin tulos sisältäisi virheen, joka voi tuntua jo toisella kymmenyksellä. Koko koulun (1. poikien, 2. tyttöjen, 3. kaikkien oppilaiden) keskiarvo lasketaan käyttämällä eri luokkien esitetyllä tavalla saatuja keskiarvoja. (kk 8.3.1920.)*

*Peruskoulun, varsinaisen kansakoulun ja kansalaiskoulun opetussuunnitelman mukaan opiskelevien oppilaiden todistusarvosanoista lasketaan lukukausitodistuksia varten painottamaton kaikkien aineiden keskiarvo. [...] Keskiarvo ilmoitetaan yhden desimaalin tarkkuudella. Se merkitään lukukausitodistukseen ja oppilasluetteloon. Keskiarvoa ei merkitä ero- eikä päästötodistukseen, eikä näiltä osin myöskään oppilasluetteloon. Keskikoulun opetus/lukusuunnitelman mukaan opiskelevien oppilaiden todistusarvosanoista lasketaan kouluhallituksen 2.11.1972 vahvistamissa todistuskäyttöissä määrättyt painotetut keskiarvot. (yk 2711 / 27.5.1976.)*

**Allekirjoitus.** Hallinnolliseen dokumenttiin kuuluu allekirjoitus; se virallistaa ja varmentaa dokumentin oikeellisuuden. Allekirjoitus on ollut säädöksissä koulujärjestyksen ensimmäisestä versiosta saakka (KJ 1872) ja se on edelleen peruskouluasetuksessa (A 443 / 1970; A 718 / 1984). Todistusdokumentin allekirjoittajan muutos on minimaalinen muutos todistusdokumentin muodossa. Päästötodistuksen kahdesta allekirjoittajasta on siirrytty yhteen allekirjoittajaan (A 718 / 1984). Kansakoulussa päästökirjan allekirjoittaminen edellytti vielä koulua korkeamman hallintoasteen varmennuksen, sillä kansakouluntarkastaja tarkasti ja hyväksyi päästökirjat (A 321 / 1958). 1800-luvun todistuskäyttö edellytti lisäksi koulun johtokunnan esimiehen allekirjoituksen (kk 17.12.1889). Periaate on kuitenkin pysyvä: todistus vahvistetaan ja taataan allekirjoituksella. Rehtorin, koulun johtajan tai johtajattaren allekirjoitus säilyy päättävässä todistuksessa, luokanvalvojan allekirjoitus katoaa; luokanvalvojasta tulee vähän vähemmän hallintovirkamies. Sen sijaan luokanvalvoja allekirjoittaa lukukausitodistuksen (A 718 / 1984).

Todistuksen allekirjoittamisen toinen vaihe toteutuu oppilaan kotona: säädökset edellyttivät oppikoulussa huoltajan allekirjoitusta lukukausitodistuksiin sekä allekirjoitetun todistuksen esittämistä koulussa seuraavan lukuvuoden alussa (KJ 1872; A 290 / 1947; A 183 / 1952; A 466 / 1961). Sama kaksivaiheinen allekirjoittaminen liittyy kehotusta koskeviin ohjeisiin (yk 2061 / 1962). Kansakoulua ja peruskoulua koskevissa asetuksissa vastaavaa säädöstä ei ole. Seuraavat esimerkit havainnollistavat allekirjoitusta dokumentin pysyvänä ominaisuutena.

*[T]odistuksen olkoon se oppilas, joka oppilaitokseen jääpi, velvollinen vanhempain tahi holhumiehen päällekirjoittamana ensintulevan lukukauden alussa näyttämään rehtorille tahi johtajattarelle.*

*Todistuksen allekirjoittaa rehtori tahi johtajatar ynnä myös luokanjohtaja tahi johtajatar. (KJ 1872, 28§, 34§.)*

*Päästö- ja erotodistuksen allekirjoittaa koulun johtaja. Koulun johtajan oikeaksi todistama jäljennös on säilytettävä koulun arkistossa. Lukukausitodistuksen allekirjoittaa luokanvalvoja tai luokanopettaja. (A 718 / 1984).*

**Dokumentointi.** Hallinnolliset aktit jättävät jälkiä. Koulun oppilaskortisto, aiemmin arvostelukirja ja oppilasluettelo, kokoaa oppilaan historian koulussa ja jättää todistuksia vastaavan jäljen koulun arkistoon (A 190 / 1931; A 183 / 1952; A 321 / 1958; A 443 / 1970; A 718 / 1984; yk 2080 / 1962). Oppilaan oppihistorian päätepiteenä koulussa on päästötodistuksen jäljennös (A 190 / 1931; A 466 / 1961; A 443 / 1970; A 718 / 1984). Jäljennös on todistuksen kaltainen muodoltaan määriteltä dokumentti. Siinäkin olennaista hallinnollisuuden näkökulmasta on sen vahvistaminen allekirjoituksella (A 321 / 1958; A 443 / 1970; A 718 / 1984), kuten yllä olevasta tekstiesimerkistä ilmeni. Myös kouluun arvioinnista jäävät jäljet ovat määrämuotoisia; niille on omat kaavansa. Lopulta oppilaasta dokumentoidut jäljet tulee oikein säilyttää; arviointitietojen arkistointi on koulujen velvoite (A 190 / 1931; A 321 / 1958; A 443 / 1970; A 718 / 1984). Seuraavista esimerkeistä ilmenevät dokumentoinnin eri puolet, nimittäin määrämuotoisuus, arkistointi ja allekirjoittaminen.

*Todistuksessa olevat arvosanat merkitään koulun arvostelukirjaan. Päästötodistuksista säilytetään jäljennökset koulun arkistossa. (A 466 / 1961, 33§.)*

*Koulun johtajan oikeaksi todistama jäljennös on säilytettävä koulun arkistossa. [...] Myös oppimäärän laajuus on todistukseen ja oppilasluetteloon merkittävä. [...] Koulun oppilasluettelon ja todistusten kaavat vahvistaa kouluhallitus.*

*(A 443 / 1970, 98§.)*

*Päästö- ja erotodistuksen allekirjoittaa koulun johtaja. Koulun johtajan oikeaksi todistama jäljennös on säilytettävä koulun arkistossa. Lukukausitodistuksen allekirjoittaa luokanvalvoja tai luokanopettaja.*

*(A 718 / 1984, 47§.)*

Sekä oppilaskortisto, päästötodistuksen jäljennös että arkistointivelvoite määritellään säädöksen tasolla. Arviointidokumenttien arkistointia koskevat erityiset ohjeet on kuitenkin annettu erikseen (kk 1841 / 1952; yk 2035 / 1961). Arkistoinnin ja dokumenttien säilyttämisen erityiset ohjeet koskevat todistusjäljennöksen lisäksi myös oppilaskortistoa (yk 2080 / 1962).

Vaikka dokumentti sinällään on muuttuva, nimittäin arvostelukirjasta kortistoksi, on periaate tässäkin pysyvä: oppilaiden arvioinnin hallinnollisesta aktista jää jälki, määrämuotoinen dokumentti, joka vahvistetaan allekirjoituksin ja talletetaan yhdenmukaisesti ohjeiston mukaan.

Byrokraattisen ajattelumallin toista keskusta eli todistusta hallinnollisena dokumenttina on edellä käsitelty säädösten ja hallinnollisten ohjeiden kautta. Sama ymmärrys dokumentaatiosta ja hallinnollisesta dokumentista erityisine ominaisuuksineen toistuu sekä hallinnollisissa käsikirjoissa että yksittäisessä oppikirjassa, jotka perustuvat säädöksiin ja hallinnollisiin ohjeisiin (esimerkiksi Lönnbeck 1889; 1900; 1907; Kerkkonen 1916; 1920; 1923; Castrén 1932; 1935; Puupponen 1934; 1945; 1949; Meinander & Aattonen 1953; 1957; 1960; 1965; 1967; Hinkkanen 1961; 1963; 1969; 1972; Toivonen & Toivonen 1972; Kettunen & Koski 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977; 1985; Arajärvi 1985; Lindström & Kärkkäinen 1986; Salmela 1944, 33, 73–78).

### **6.1.3 Osalliset: virkamiehet ja kansalaiset**

#### **6.1.3.1 Virkamiehet**

Oppilaiden arviointia byrokraattisen ajattelumallin kautta käsittelevissä teksteissä etusijalla ovat yllä kuvatut keskuksat eli määrämuotoinen dokumentti ja luokka-astein organisoitu koulu. Arvioinnin osalliset määrittyvät suhteessa näihin keskuksiin. Seuraavassa jäsennän arvioinnin osallisia ja heidän suhteitaan. Käsittelemme ensin säädöksiin sisältyviä toimijamäärittäjiä ja sen jälkeen näiden määrittelysten laajennuksia muista asemista kirjoitetuissa dokumenteissa.

Säädöksiin sisältyvät huomiot opettajasta ja rehtorista tai koulun johtajasta ovat suppeat mutta yksiselitteiset: opettaja toimittaa arvostelun kouluhallituksen ohjeiden mukaan (KJ 1872; A 183 / 1952; A 466 / 1961) tai opettaja päättää oppilaan arvostelusta (A 443 / 1970; 718 / 1984) sekä yhdessä rehtorin ja muiden opettajien kanssa luokalta siirtoon liittyvistä kysymyksistä (A 321 / 1958; A 443 / 1970; A 718 / 1984). Opettajistolla on myös harkintavalta, jos oppilas jätetään luokalle yleisen heikon menestymisen perusteella, vaikka hänellä ei olisikaan heikkoja arvosanoja (A 183 / 1952). Opettajan työn hallinnollista luonnetta tuo esiin päätöksentekoon liittyvän termistön käyttö. Opettaja luokanvalvojana on hallintohenkilönä läsnä myös lukukausitodistuksen tai päästötodistuksen allekirjoittajana (KJ 1872; A 321 / 1958; A 443 / 1970; A 718 / 1984), mistä oli esimerkkejä edellä arviointidokumentin tuottamisen yhteydessä. Opettajan hallinnolliset toimet ehtokuulustelussa täsmentyvät ohjein ehtokokeen korjaamisesta ja allekirjoittamisesta sekä suosituksin menettelystä, jossa ehtosuoritus mahdollisesti hyväksytään (yk 2089 / 1963).

Rehtori on hallintohenkilönä samoin osallisena luokalta siirtoa ja ehtosuorituksen hyväksymistä käsiteltäessä (A 443 / 1970; A 718 / 1984; yk 2089 / 1963). Allekirjoituksellaan hän varmentaa sekä päästötodistuksen että siitä tehtävän jäljennöksen (KJ 1872; A 321 / 1958; A 443 / 1970; A 718 / 1984). Allekirjoituksilla arviointiin osallistuvat ilmenevät todistuskaavoissa koko tutkittavan ajanjakson (esimerkiksi kk 17.12.1889). Kansakoulussa rehtori lisäksi valvoo koulunsa arvioinnin yleistä tasoa (kk 874 / 1943). Kansakoulussa huomattavana arvioinnin käytännön auktoriteettina on lisäksi kansakouluntarkastaja, joka

tarkastaa ja vahvistaa päästökirjat (A 321 / 1958). Hän myös ratkaisee koulun sisällä arvioinnista mahdollisesti syntyvät erimielisyydet rehtorin ja opettajan välillä (kk 874 / 1943).

Oppilaiden arvioinnin hallinnollinen luonne tulee konkreettisesti esiin Salmelan kuvauksessa arviointiin osallistuvien tehtäväalueista. Salmela tulee kirjoittaneeksi tässä kokoamani tulkin kannalta olennaista. Oppilaiden arvioinnin tehtäväjako kansakoulussa on selvä: opettaja arvioi, koulun johtaja valvoo koulunsa arviointia, ja tarkastaja vahvistaa arvioinnin allekirjoittamalla päästökirjan. Koulun johtaja ei kuitenkaan koulunsa arviointia valvoessaan saa muuttaa opettajan antamaa arviointia, sillä todistusta kirjoittaessaan Salmelan mukaan "hallintotoimen suorittaja on tässä opettaja". (Salmela 1944, 78–81.) Arviointi on siis hallinnointia. Toinen samankaltainen huomio on Salmelan kuvaus yksityisestä suorituksesta sekä asepalvelusta suorittavien yksityisestä tutkinnosta. Näissä yhteyksissä Salmela korostaa sekä tutkivan opettajan että tutkintoa läsnä ollen valvovan tarkastajan toimivan virkavastuulla tutkintoa arvioidessaan ja siitä todistusta antaessaan (Salmela 1944, 84, 86). Hallinnollisuus on tässäkin etusijalla.

Opettajan ja rehtorin tai koulun johtajan toiminta, arviointitehtäviin auktorisointi, määritellään läpi tutkittavan ajanjakson säädösten (esimerkiksi KJ 1872; A 718 / 1984). Käsikirjoissa vahvistetaan ja välitetään edelleen säädösten määräykset toistamalla asetuksen kohdat sellaisinaan (Hinkkanen 1961; 1963; 1969; 1972; Lönnbeck 1900; 1907; Kerkkonen 1916; 1920; 1923; Puupponen 1945; 1949; Ruuhijärvi & Toivonen 1977; 1985) tai ilmaisun muotoa vähäisesti muuttaen (Puupponen 1934; Meinander & Aattonen 1953; 1957; 1960; 1965; 1968; Kettunen & Koski 1972; Toivonen & Toivonen 1972; Lindström & Kärkkäinen 1986). Seuraava esimerkki havainnollistaa ensinnä arvioijien tehtävien selviä rajoja, toiseksi arvioinnin päätösluonnetta sekä kolmanneksi käsikirjaa asetuksen välittäjänä ja vahvistajana.

*Ehtojen suorittamisen hyväksymisestä päättää koulun johtaja yksissä neuvoin asianomaisen opettajan kanssa. Peruskoulun oppilaan luokalta siirtämisestä ja päästötodistusten antamisesta päättävät koulun johtaja ja luokan opettajat yhdessä.* (A 443 / 1970, 99 §; Ruuhijärvi & Toivonen 1977, 126.)

Arvioinnin välittömistä käytännöistä etäällä olevana auktoriteettina on kouluhallitus, joka säädöksissä toistuvasti auktorisoidaan täsmentävien ohjeiden antajaksi (A390 / 1947; A 183 / 1952; A 466 / 1961; A 443 / 1970; A 321 / 1958). Ohjeillaan kouluhallitus tulkitsee ja täsmentää säädöksiä ja määrittelee käytäntöjä niiden pohjalta. Kouluhallitukselle auktorisoiduista käytännön toimenpiteistä erityisen merkittävä on todistuskaavan antaminen (A 390 / 1947; A 183 / 1952; A 466 / 1961; A 443 / 1970; A 718 / 1984; A 321 / 1958). Sen kautta paljolti määräytyvät toiset arvioinnin osalliset: oppilas kohteena suhteessa kouluorganisaatioon sekä allekirjoittajat. Edelleen auktorisointi koskee perusteita arvosanojen tulkinnalle ehtoja annettaessa ja oppilasta luokalta siirrettäessä (A 390 / 1947).

Kouluhallituksen auktoriteettiasemaa korostaa arviointia koskeva valituskielto. Valittaminen terminä tulee säädöksiin vuoden 1953 koulujärjestyksen muutoksessa (A 95 / 1953), ja periaate säilyy sittemmin peruskoulussa (A 443 / 1970; A 718 / 1984). Myös kansakoulussa valituskielto koski arviointia (A 321 / 1958). Termin poistumisesta huolimatta muutoksenhaun mahdollisuus kuitenkin säilyy samana: ainoastaan valvova viranomaisen ilmeisen virheen havaittuaan voi velvoittaa koulua arvioimaan oppilaan uudelleen tai arvioida oppilaan itse uudemman kerran (A 95 / 1953; A 443 / 1970; A 718 / 1984). Aluksi tämä viranomaisen on kouluhallitus (A 95 / 1953; A 443 / 1970), sittemmin siis lääninhallitus

(A 718 / 1984). Seuraavat esimerkit koskevat valituskieltoa; niissä havainnollistuu periaatteen pysyvyys, joskin valvova viranomainen muuttuu.

*Oppilaan kouluun ottamista koskevaan päätökseen tai arvostelun sisältävään taikka luokalta siirtoa koskevaan toimenpiteeseen ei saa valittamalla hakea muutosta.*

*Jos kouluhallitus havaitsee, että arvostelu tai kouluun ottamista koskeva päätös on ilmeisesti virheellinen, sillä on valta velvoittaa asianomainen opettaja tai opettajat toimittamaan uusi arvostelu tai määrätä, mikä arvosana oppilaalle on annettava, taikka määrätä oppilas kouluun otettavaksi. (A 95 / 1953, 34a§.)*

*Lääninhallitus voi, jos oppilaan arvostelua tai vuosiluokalta siirtämistä koskeva päätös on ilmeisesti virheellinen, velvoittaa opettajan tai opettajat toimittamaan uuden arvostelun tai määrätä, mikä arvosana oppilaalle on annettava, taikka määrätä oppilaan vuosiluokalta siirtämisestä. (A 718 / 1984, 49 §.)*

Joissakin käsikirjoissa opettajan ja rehtorin toiminnan kuvaus laajenee. Tällöin kuvaus voi koskea todistuksen tuottamiseen liittyvää arviointikokousta, todistuksen virheettömyyden varmistamista ja todistuksen puhtaaksikirjoittamista. Erityistä huomiota saavat arviointikokouksen kulku ja siihen liittyvät osallistujien tehtävät. Edelleen teksteissä kuvataan todistuksen puhtaaksikirjoittamisen vaihtoehtoja. Tällöin arviointi näyttäytyy jälleen määrämuotoisena, yksiselitteisenä, yksityiskohdittain kuvattavissa olevana ja virheettömyyteen pyrkivänä toimenpiteenä. Seuraavassa on esimerkkejä siitä, miten opettajan ja rehtorin hallinnolliset toimenkuvat täydentyvät ja täsmentyvät.

Arviointikokouksessa opettaja osallistuu todistuksen tuottamisprosessiin sihteerinä oman luokkansa oppilaita arvioitaessa, lukukausitodistuksen puhtaaksikirjoittajana sekä kirjoitettujen todistuksen virheettömyyden tarkastajana. Opettaja luokanvalvojana osallistuu myös oppilaskortin tuottamiseen tekemällä korttiin lukukausittain tarvittavat merkinnät sekä kokoamalla oppilaskortin perustiedot oppilaasta. (Kettunen & Koski 1972, 209, 211, 213.) Myös rehtori osallistuu todistusdokumentin tuottamiseen; arviointikokouksen puheenjohtajuus kuuluu hänen tehtäviinsä (Kettunen & Koski 1972, 209). Todistuksen virheettömyyden vaade määrää arviointikokouksen kulkua: aikaa tulee olla riittävästi, ja ilmapiirin tulee olla kiireetön. Virheettömyys liittyy myös arviointikokouksen ajoitukseen: puhtaaksikirjoittamiselle tulee olla riittävästi aikaa. Seuraava esimerkki täsmentää opettajan ja rehtorin arviointiin liittyviä tehtäviä.

*Arvostelukokouksen ajankohta sovitaan jo syksyn suunnittelupäivillä. Kokoukseen osallistuvat kaikki koulun opettajat. [...] Luokanvalvojan tehtäviin kuuluu tietenkin kirjoitettujen todistusten tarkistaminen ja allekirjoittaminen. Päästötodistuksessa on oltava myös koulun johtajan allekirjoitus.*

*Kokouksessa johtaa puhetta koulun johtaja. Suurissa kouluissa on syytä menetellä niin, että kokoukset jaetaan useille eri päiville. Kokouksissa tulee vallita kiireettömyyden ja huolellisuuden ilmapiiri.*

*Luokanvalvojat toimivat sihteerinä oman luokkansa arvostelua käsiteltäessä. Käsittely tapahtuu luokittain, ja oppilaat käsitellään aakkosjärjestyksessä. Luokan käsittelyn jälkeen on syytä vielä keskustella avoimiksi jääneistä kysymyksistä sekä mahdollisista ehdoista ja luokallejättämisistä erikseen. (Kettunen & Koski 1972, 209.)*

Virheettömyyden vaade ja siihen liittyvä huoli puhtaaksikirjoittamisesta liittävät todistusdokumentin tuottamiseen vielä muutaman osallisen. Virheettömyyden hiljaisena palvelijana dokumenttien tuottamiseen mahdollisesti osallistuu kanslisti, joka ammattitaitoisena konekirjoittajana kykenee laatimaan dokumentit korrektisti. Tämä kanslistin työpanos ilmenee tekstissä kuitenkin vain epäsuorasti vaateena varata määräraha päästötodistusten kirjoittamiseen niiden laadun takaamiseksi, ellei kanslistin ammattitaito ole käytettävissä (Kettunen & Koski 1972, 209). Huolta puhtaaksikirjoittamisen laadusta kannetaan vain tässä yksittäisessä kouluhallinnon käsikirjassa; säädösten asiasta ei ole määräyksiä tai ohjeita. Samalla tavalla käsikirjassa huomioidaan perusteellisesti oppilaskortin täyttämisen menettelytapa. Oppilaskortin täyttäminen on useimmiten luokanvalvojan vastuulla, ellei koulun kanslia-apulainen hoida tehtävää (Kettunen & Koski 1972, 212). Kolmantena satunnaisena vieraana ja arviointidokumenttien virheettömyyden takuumiehenä on kirkkoherranvirasto, joka varmuudella voi vahvistaa päästötodistuksen saavien oikean nimen sekä syntymäajan ja -paikan (kk 09.02.1917; Kettunen & Koski 1972, 211). Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen kuvaa kanslistin epäsuoran määrittelyn ja toinen kirkkoherranviraston avun totuudellisen dokumentin tuottamisessa.

*On myös päästävä siihen, että päästötodistukset voidaan kirjoituttaa ammattitaitoisella konekirjoittajalla. Mikäli koulussa ei ole kanslistia, talousarvion yhteydessä tulee varata sopiva määräraha tätä tarkoitusta varten. (Kettunen & Koski 1972, 209.)*

*Kun usein on tapana, varsinkin naisoppilailla, lyhennellä ristimänimiään, josta on ollut seurauksena, että päästötodistuksiin on tullut toiset nimet kuin papinkirjassa on, ja kun tästä saattaa syntyä sekaannusta ja väärinkäsityksiä, saa Ylihallitus kehoittaa Teitä valvomaan, että päästötodistuksiin ja muihin virallisiin asiakirjoihin oppilaiden nimet kirjoitetaan täydellisesti niinkuin ne ovat merkityt papinkirjaan. (Kk 09.02.1917.)*

Puupposen esittämät täsmennykset rehtorin hallintotyöhön koskevat velvollisuutta poistaa heikosti menestynyt oppilas koulun kirjoista, vaikka oppilaan huoltaja ei eroamisvelvoitetta hyväksyisikään. Hallintotoimi konkretisoituu, kun rehtori kirjoittaa erotodistuksen. (Puupponen 1945, 39). Käsikirjoissa esitetyt täsmennykset arvioinnin osallisista koskevat näin byrokraattisen ajattelumallin keskuksia: arviointidokumentteja sekä koulun luokkaorganisaatiota.

### 6.1.3.2 Identifioitu tapaus ja kansalaistaminen: oppilas

Byrokraattisessa ajattelumallissa oppilas on olennaisesti arvioinnin kohde. Hänen statusensa koulussa määritellään arviointiin liittyvissä dokumenteissa monin tavoin. Eri todistuslajit ilmaisevat oppilaan suhteen koulun oppimäärän suorittamiseen. Lukukausi- ja erotodistus ovat keskeneräisen suorittamisen merkkejä, päästötodistus loppuunsaatetun suorittamisen merkki; siihen liittyy vielä jäljennös oppihistorian päätepisteenä. (KJ 1872; A 190 / 1931; A 466 / 1961; A 29 / 1965; A 716 / 1972; kk 31.03.1910; yk 1886, 2418 / 1972; kk 419 / 1921; kk 665 / 1929.) Samalla tavalla oppilaan suhde kouluorganisaatioon tulee määritellyksi oppilaskorttien arkistoinnissa, jota koskevat ohjeet eroavat sen mukaan, onko oppilas vielä koulussa vai koulun jo jättänyt (A 190 / 1931; A 183 / 1952; A 321 / 1958; A 443 / 1970; A 718 / 1984; yk 2080 / 1962; Kettunen & Koski 1972, 213). Näin oppilaan status havainnollistuu todistusdokumentin muodossa ja oppilaskortissa. Tämän myötä korostuvat byrokraattisen ajattelumallin keskukset eli arvioinnin dokumentti sekä koulun luokkaorganisaatio oppilaan sijaan. Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen koskee oppilaan määrittymistä erilaisten todistusten kautta, toinen oppilaan määrittymistä kortiston ja arkistoinnin kautta.

*Kun oppilas on suorittanut peruskoulun koko oppimäärän, merkitään arvostelu hänelle annettavaan päästötodistukseen. [...] Milloin oppilas eroaa koulusta ennen sen koko oppimäärän suorittamista, annetaan hänelle huoltajan pyynnöstä erotodistus. (A 443 / 1970, 98§, 5 mom., 7 mom.)*

*Kortit säilytetään kortistolaatikossa tai kansiossa. Näiden tulee olla lukitussa paikassa, jotteivät oppilaita koskevat tiedot joudu sivullisten saataville. Päästötodistusten saaneiden oppilaiden kortit poistetaan laatikosta tai kansiosta ja arkistoidaan aakkosjärjestyksessä. (Koski & Kettunen 1972, 213.)*

Todistus määrittää oppilasta myös sisältönsä osalta. Arvosana kuvaa oppilaan: koko tutkittavalla ajanjaksolla hänen tietonsa ja taitonsa, huolellisuutensa ja käyttäytymisensä ovat arvosanojen välittämän informaation viitekohta (KJ 1872; A 390 / 1952; A 183 / 1952; A 321 / 1958; A 325 / 1972; A 716 / 1972; A 398 / 1973; A 443 / 1970; A 718 / 1984; kk 1973 / 1952; kk 2277 / 1969). Oppikoulun viime säädöksissä tosin käyttäytyminen ja huolellisuus arvioidaan erikseen vain oppilaan tai holhoojan pyynnöstä (A 325 / 1972). Lisäksi oppilasta luonnehtii epäsuorasti todistuksissa ilmoitettava oppimäärän laajuus, joka ilmoitetaan oppikoulussa viikkotunteina tai oppiaineen aloittamisen luokka-asteena tai peruskoulun alkuvuosina oppiaineen tasokurssina (A443 / 1970; rk 3228 / 1971; yk 1877 / 1972; yk 1890, 2421 / 1972). Peruskoulun tasokurssien poistuttua maininta kurssin laajuudesta jäi pois asetuksesta eikä sitä enää mainita kouluhallituksen ohjeissakaan. Seuraavat esimerkit havainnollistavat oppilaan kohteistumista sekä oppilaan määrittymistä oppimäärän laajuuden kautta.

*Kunkin lukukauden työkauden lopussa on oppilaan lukukauden aikana osoittama käyttäytyminen ja huolellisuus sekä tiedot ja taidot eri aineissa arvosteltava. [...] Milloin ainetta opetetaan peruskoulun yläasteella erilaajuisten oppimäärien mukaan, myös oppimäärän laajuus on todistukseen ja oppilasluetteloon merkittävä. (A 443 / 1970, 98§, 1 mom., 7 mom.)*



*Päästötodistukseen merkitään arvosanan lisäksi millä vuosiluokalla ja kuinka monen viikotunnin ajan on oppilas osallistunut valinnaisaineen opetukseen: esim puutyö 7. lk: 2 vt, 8. lk: 3 vt ja 9. lk: 2 vt tyydyttävä (8). (Rk 3228 / 1971.)*

Edelleen oppilasta suhteessa kouluun määrittää keskiarvo, on se sitten jollakin tavalla painotettu kaikkien aineiden tai lukuaineiden keskiarvo (kk 08.03.1920; yk 1455 / 1962; yk 2049 / 1962; yk 2065 / 1962; yk 1877 / 1972; yk 2711 / 1976). Se ilmaisee edistyksen, oppilaan suhteen vuosiluokalle tarjottuun abstraktiin opilliseen täyteyteen, nimittäin oppiennätyksen tai oppimäärän saavuttamiseen. Samoin oppilasta määrittävät koulumuodon osaamiskriteerit (armollinen julistus 04.05.1881). Näin oppilas tulee epäsuorasti määritellyksi todistuksessa ennen kaikkea suhteessa koulun organisaatioon. Seuraava esimerkki koskee oppilaan määrittymistä suhteessa kouluun osaamisen kriteereissä.

*Opinnäytteen, joka vastaa korkeamman kansakoulun oppijaksoa, pitää käsittää seuraavia aineita ja oppijaksoja, nimittäin: [...] Äidinkieltä: virheetön sisäluku ja kyky suullisesti ja kirjallisesti esiin tuoda sen sisällys, mitä on luettu. Kyky ilman pahempia kielipillisiä virheitä laatia yksinkertaisempia kirjoituksia. Kielioppia: muoto-oppi ja yleisimmät kohdat lauseen-selvityksessä. (Armollinen julistus 04.05.1881.)*

Todistuksen välittämän kuvauksen lisäksi oppilaana olemisen on kohteena olemista arviointiin liittyvissä päätöksissä: luokalta siirtäminen on aina opettajiston ja koulun johtajan tai rehtorin päätös. Siinäkin oppilas määritellään suhteessa koulun organisaatioon. Oppilasta luokka-asteisiin jakautuvassa koulussa kuljetettavana tapauksena käsitellään sekä säädöksissä, kouluhallituksen ohjeissa että käsikirjoissa koko tutkittavan ajanjakson (KJ 1872; A 390 / 1947; A 183 / 1952; A 398 / 1973; A 443 / 1970; A 718 / 1984; A 321 / 1958; per85; yk 1719, 2277 / 1969; kk 874 / 1943; kk 1656 / 1947; yk 1926 / 1956; yk 2503 / 1973; yk 2022 / 1961; yk 2089 / 1963; kk 1833 / 1952; yk 2422 / 1972; Kerkkonen, 1913, 1920; Puupponen 1934; 1945; 1949; Meinander & Aattonen 1953; 1957; 1960; 1965; 1968; Hinkkanen 1961; 1963; 1969; 1972; Toivonen & Toivonen 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977; 1985; Arajärvi 1985; Lindström & Kärkkäinen 1986; Kettunen & Koski 1972). Seuraava esimerkki konkretisoi oppilaan määrittymisen suhteessa koulun luokkaorganisaatioon.

*Muuttaminen ylemmälle luokalle oppilaitoksessa tapahtuu lukuvuoden lopussa. Kuitenkin mahtakoon oppilas, joka korkeintaan kahdessa oppiaineessa on saanut tyydyttämättömän arvosanan, olla uudistetun tutkinnon kautta niissä aineissa lähinnä-seuraavan lukuvuoden alussa oikeutettu ylösmuuttamiseen, jos hän vain muutoin on niin valmistunut kuin 27§ säättää.*

*Ylemmän luokkaan saatetaan myös poikkeavaisesti syksyterminan lopulla muuttaa joku oppilas, joka oivakuntoisten luonnonlahjain puolesta ja kiitettävää ahkeruutta käyttäen on lukukautena sillä tavoin edistynyt, että asianomaiset näkevät hänen suuremmalla hyödyllä voivan nauttia opetusta ylemmällä luokalla. [...] (KJ 1872, 28§.)*

Päinvastoin kuin edellä arviointitoimien kohteena oppilas näyttäytyy aktiivisena toimijana kolmella tavalla. Ensin oppilas on kansalaisen roolissa, kun hänen suostumustaan edellytetään pyynnöstä tapahtuvassa luokalle jättämisessä (A398 / 1973; yk 2503 / 1973; Toivonen & Toivonen 1972, 199). Näin luokalle jättämisen periaate kääntyy: siitä tulee oikeus. Tällä tavoin oppilaan kansalaisuus määrittyy kuitenkin vain oppikoulun viime

vaiheessa. Peruskoulussa huoltajan pyynnöstä tapahtuva luokalle jättäminen ei enää edellytä oppilaan suostumusta.

Toiseksi oppilaan oikeuksina ilmenevä kansalaisuus on jakamatonta oikeutta saada todistus huolimatta mahdollisesti maksamatta jääneestä lukukausimaksusta (yk 2032 / 1961). Ymmärrettävästi tämä oppilaan oikeuden määrittely katoaa maksuttomassa oppivelvollisuuskoulussa. Oppilaan oikeutena on myös saada todistus keskikoulun oppimäärän suorittamisesta, vaikka opinnot jatkuisivat lukiossa (kk 2035 / 1961). Yksittäinen maininta oppilaan oikeuksista koskee lisäksi oikeutta osallistua ehtokuulusteluun kumpanakin suorituspäivänä (yk 2022 / 1961). Harvat maininnat oppilaan oikeuksista kiertyvät siis jäsenyyksen keskusten ympärille: oikeuksia määritellään suhteessa todistukseen ja suhteessa luokka-astein organisoituun kouluun. Nämä harvat huomiot oppilaan oikeuksista ovat kuitenkin murros siihen ajattelumalliin, jossa oppilas on ainoastaan kohteena. Tällainen kansalaistuminen arvioinnin käytäntöihin liittyvänä näyttää kasvavan 1960-luvun alkupuolelta. Seuraavat esimerkit liittyvät näihin oppilaan oikeuksien ilmauksiin.

*Lopuksi kouluhallitus huomauttaa siitä, että lukukausimaksun maksamatta jättämisen vuoksi oppilaalta ei saa pidättää todistusta. (Yk 2032 / 1961.)*

*Ehtojen suorituspäivät ovat tästä lähtien heinäkuun ensimmäisenä ja elokuun ensimmäisenä arkipäivänä. Elokuun lopussa ei enää ole tilaisuutta ehtojen suorittamiseen. Ehdot saanut oppilas saa tarvittaessa yrittää suoritusta kumpanakin edellä mainittuna päivänä. (Yk 2022 / 1961.)*

### **6.1.3.3 Vastaanottajan kansalaistuminen: huoltaja**

Oppilaan huoltaja on kahdenlaisessa asemassa byrokraattisessa arvioinnin ajattelumallissa: hän on arviointitiedon vastaanottaja ja hän voi olla tahtoaan ilmaiseva kansalainen. Arviointitiedon vastaanottaminen konkretisoituu oppilaalle asetetussa velvoitteessa esittää luokanvalvojalle jommankumman vanhemman tai holhoojan allekirjoittama todistus. Huoltajan vastaanottava rooli vahvistuu näin byrokraattiselle jäsenyykselle ominaisessa allekirjoituksessa. Säädöstasolla ilmaistuna (KJ 1872; A 390 / 1947; A 183 / 1952; A 466 / 1961) velvoite säilyi oppikoulun käytäntönä ja se välittyi edelleen käsikirjoissa (Kerkkonen 1920; Puupponen 1945; 1949; Toivonen & Toivonen 1972, 196). Säädöksissä ilmaistuna velvoite katosi peruskoulun myötä (A 443 / 1970). Seuraavissa esimerkeissä huoltaja näyttäytyy juuri vastaanottavana allekirjoittajana.

*Tämän todistuksen olkoon se oppilas, joka oppilaitokseen jääpi, velvollinen vanhempain tahi holhumiemen päällekirjoittamana ensintulevan lukukauden alussa näyttämään rehtorille tahi johtajattarelle. (KJ 1872, 28§, 2 mom.)*

*Oppilas, joka jää kouluun, on velvollinen rehtorin määräämänä aikana näyttämään luokanvalvojalle viimeksi annetun todistuksen tai kirjallisen kehotuksen, jossa tulee olla jommankumman vanhemman tahi holhoojan nimikirjoitus. (A 466 / 1961.)*

Huoltajan asemaa luonnehtii kansalaistuminen: pelkästä todistuksen allekirjoituksena näkyvästä arviointitiedon vastaanottajasta tuli potentiaalisesti aloitteellinen toimija, kun huoltajalle myönnettiin oikeus pyytää oppilaan luokalle jättämistä 1970-luvun säännöksistä alkaen (A 443 / 1970; A 398 / 1973; A 718 / 1984; per85, 33–34). Edellä esitetyn mukaan oppikoulussa luokalle jättämistä koskevassa pyynnössä edellytettiin myös oppilaan suostumusta (A 398 / 1973). Kouluhallituksen ohjeissa ja käsikirjoissa luokalle jättäminen pyynnöstä toisaalta välitettiin edelleen (Kettunen & Koski 1972, 208; Toivonen & Toivonen 1974, 199; Ruuhijärvi & Toivonen 1977, 126; Arajärvi 1985, 108; Lindström & Kärkkäinen 1986, 57), toisaalta sen tulkinta täsmentyi (yk 2711 / 1976). Kouluhallituksen ohjeiden mukaan pyyntö oppilaan jättämisestä luokalle nimittäin piirtyi hallinnolliseksi toimeksi määräaikoineen ja toimenpidettä varten yksilöityine dokumentteineen. Vieläpä pyynnön välittämisen mahdollisia menettelytapoja yksilöitiin.

Huoltajan tahdon huomioiminen on kuitenkin muuttuvaa: koulun harkinta ja huoltajan mielipiteen ratkaisevuus vaihtelevat toimenpidettä koskevissa ohjeissa. Laajimmin huoltajan tahto määrittäytyi kouluhallituksen ohjeissa, joiden mukaan juuri huoltajan mielipiteen tulisi olla ratkaiseva (yk 2711 / 1976). Säädöksissä pyynnöstä tapahtuvaan luokalle jättämiseen liittyi tarkoituksenmukaisuusharkinta, jossa ei huomioida huoltajan mielipidettä. Näin koulun harkinta saattoi siis olla huoltajan kansalaisuuden rajana. Huoltajan toimintaa rajoitti myös suositus rajata huoltajan pyynnöstä tapahtuva luokalle jättäminen pääsääntöisesti yhteen kertaan. Samanlainen koulun määrittämä huoltajan kansalaisuuden raja liittyi myös tasokurssin vaihtamisen menettelyyn, jossa koulun ei tarvinnut hyväksyä huoltajan kantaa (yk 2711 / 1976). Seuraavissa esimerkeissä havainnollistuvat nämä oppilaan huoltajan kansalaisuuden aspektit: ensinnä anova kansalainen, jonka tulee noudattaa anomuksessaan erityistä menettelytapaa ja jonka toimista jää dokumentoituja jälkiä, toiseksi anova kansalainen, jonka tahto on ensisijainen ja jonka toimista jää dokumentoituja jälkiä, sekä kolmanneksi anova kansalainen, jonka tahdon ensisijaisuutta ei ole spesifioitu.

*Keskikoulun ylimmän luokan oppilas, jonka tietoja ei ole missään lukuaineessa arvosteltu heikoiksi mutta jonka lukuaineiden keskiarvo on vähemmän kuin 6.50, voidaan jättää luokalle, jos oppilas ja hänen huoltajansa kirjallisesti ilmoittavat sitä haluavansa. [...] Luokallejättöä koskevassa kirjallisessa ilmoituksessa tulee olla sekä oppilaan että hänen huoltajansa allekirjoitus. Ilmoitus on oppilaan tai hänen huoltajansa annettava koulun kansliaan viimeistään heinäkuun viimeisenä arkipäivänä klo 15.15 mennessä. Ilmoitus saadaan mainitun ajan kuluessa toimittaa koululle myös postitse tai lähetin välityksellä. Luokallejättö tapahtuu tällöin heinäkuun ehtokuulustelujen yhteydessä. Matrikkeliin tai matrikkelikortistoon tehdään luokallejääntimerkintä, jossa viitataan koulujärjestyksen 27 § 5 momenttiin.*(Yk 2503 / 1973.)

*Huoltajan pyynnöstä oppilas voidaan kuitenkin jättää luokalle, vaikka hänellä ei kevätlukukauden lopussa annetussa arvostelussa olisikaan yhtään heikkoa arvosanaa, jos luokalle jäämistä on pidettävä oppilaan yleisen koulumenestyksen vuoksi tarkoituksenmukaisena. Huoltajan tulee esittää pyyntönsä kirjallisena viimeistään 1.7. mennessä. Tarkoituksenmukaisuutta harkittaessa olkoon huoltajan mielipide ratkaiseva. Luokalle jättämisen syy (huoltajan pyynnöstä) tulee merkitä oppilaan oppilaskorttiin.*(Yk 2711 / 1976.)

*Jos huoltaja ei 14 päivän kuluessa anna suostumustaan [tasokurssin, mv] vaihtoon, annetaan oppilaalle heikko arvosana hänen opiskelemassaan kurssissa. Heikon arvosanan saaneen oppilaan on*

*suoritettava aineessa hyväksytty tutkinto niin kuin ehtojen suorittamisesta on säädetty. Ellei oppilas tällaista tutkintoa suorita, voi koululautakunta koulun johtajan esityksestä päättää vaihdosta. Huoltajan pyynnöstä voidaan oppilas myös jättää luokalle. (Yk 2711 / 1976.)*

Huoltajan kansalaisuus myönnettynä oikeutena ilmenee myös mahdollisuudessa pyytää säädöksessä määritellystä ajankohdasta poikkeavaa ajankohtaaehtosuoritukseen. Huoltajan toiminnan rajana tässäkin edellisen tapaan on rehtorin tai koulun johtajan harkintavalta. Oppikoulussa huoltajilla ei ollut säädösten myöntämänä mahdollisuutta vaikuttaaehtosuorituksen ajankohtaan. Asia tulee säädöksiin määritellyksi peruskoulun myötä (A 443 / 1970; A 718 / 1984) ja se välittyy edelleen käsikirjoissa (Ruuhijärvi & Toivonen 1977, 126; Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 180; Lindström & Kärkkäinen 1986, 57). Seuraavassa esimerkissä ilmenee juuri huoltaja anovana kansalaisena sekä koulun johtaja huoltajan kansalaisuuden rajojen määrittäjänä.

*Painavasta syystä koulun johtaja voi yksittäistapauksessa huoltajan pyynnöstä sallia ehtojen suorittamisen tapahtuvan muunakin ajankohtana. (A 443 / 1970 99 §.)*

Aloitteellisena, joskin myös anovana kansalaisena huoltaja on pyytäessään erotodistusta oppilaalle; erotodistuksen saaminen ei näin ollut itsestäänselvyys. Tämä on huoltajan kansalaisuuden vanhin näkökulma, sillä se esiintyy jo koulujärjestyksessä (KJ 1872). Vanhimmassa muodossa huoltaja tosin anoo oppilaalle eroa koulusta, jolloin oppilaalle kirjoitetaan erotodistus. Tällaisena säädös säilyi vuoden 1952 asetuksen muutokseen (A 183 / 1952). Sitten erotodistus annettiin oppikoulussa pyynnöillä, joskin huoltaja saattoi erikseen pyytää eroavalle oppilaalle todistusta käyttäytymisestä (A 325 / 1972). Ensimmäisen peruskouluasetuksen mukaan erotodistus annetaan vain pyynnöstä (A 443 / 1970).

Samoin kuin oppilaan oikeuksien määrittelyssä myös huoltajan toiminta byrokraattisessa arvioinnin jäsenyyksessä liittyy todistukseen ja luokka-astein organisoituun koulujärjestelmään. Kansalaisuus on eri muunnelmina läpi tutkittavan ajanjakson säilynyt teema, kuten yllä olevista esimerkeistä ilmeni, joskin se korostuu peruskoulun myötä 1970-luvulta alkaen. (KJ 1872; A 443 / 1970; A 325 / 1972; A 398 / 1973; A 718 / 1984; per85, 33–34.)

Huoltajan ja oppilaan kansalaisuuden vahvimpana rajana on kuitenkin valituskielto. Arvioinnista ei voi valittaa ylemmälle viranomaiselle. Valituskielto on paitsi huoltajan toiminnan raja myös opettajan ja rehtorin toiminnan vahvistaja. Määrämuotoinen ja huolellisesti koottu dokumentti ei ikään kuin voi olla virheellinen. Valituskielto samalla määrittää arvioinnin ylimmän auktoriteetin. Kouluhallitus (A 95 / 1953; A 443 / 1970; Toivonen & Toivonen, 1974 200) ja sitten lääninhallitus (A 718 / 1984; Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 181; Arajärvi 1985, 108–109; Lindström & Kärkkäinen 1986, 61) voivat ilmeisen virheen huomattuaan velvoittaa arvioinnin uusimiseen tai itse päättää arvioinnista. Näin arviointiin lopulta rakentuu hallinnollinen hierarkia, joka ei kuitenkaan valituskiellon takia toimi kaksisuuntaisesti. Arvioinnin uusimiseen velvoittava viranomainen kuitenkin muuttuu kouluhallituksesta lääninhallitukseksi tutkittavan ajanjakson viime vaiheessa (A 718 / 1984).

*Oppilaan kouluun ottamista koskevaan päätökseen tai arvostelun sisältävään taikka luokalta siirtoa koskevaan toimenpiteeseen ei saa valittamalla hakea muutosta. Jos kouluhallitus havaitsee, että*

*arvostelu tai kouluun ottamista koskeva päätös on ilmeisesti virheellinen, sillä on valta määrätä, mikä arvosana oppilaalle on annettava, taikka määrätä oppilas kouluun otettavaksi. (A 95 / 1953.)*

*Jos kouluhallitus havaitsee, että oppilaan arvostelua tai luokalta siirtämistä koskeva päätös on ilmeisesti virheellinen, sillä on valta velvoittaa asianomainen opettaja tai opettajat toimittamaan uusi arvostelu tai määrätä, mikä arvosana oppilaalle on annettava, taikka määrätä oppilas luokalta siirrettäväksi. (A 443 / 1970.)*

#### **6.1.4 Yhteenvetoa byrokraattisesta ajattelumallista**

Edellä on eriteltynä yksi oppilaiden arviointia koskeva ajattelumalli. Tämä oppilaiden arvioinnin näkökulma on hallinnollinen ja byrokraattinen. Keskeisiä periaatteita ovat määrämuotoisuus ja siten yhtenäisyys, toiminnan ja tehtävien selvä auktorisointi, toimenpiteiden dokumentointi sekä selvät määrääjat arvioinnin hallinnollisille toimille. Arviointi on päätöksentekoa, josta on jälkinä erilaisia dokumentteja. Byrokraattisessa ajattelumallissa arviointiin määrittyy kaksi keskusta: todistusdokumentti ja koulun luokkaorganisaatio. Todistuksen yhtenäisyyttä luovia ominaisuuksia ovat todistuskaava ja arvosana-asteikko. Hallinnollisuuteen liittyy myös tuotettujen dokumenttien vahvistaminen: todistuksille on määrätty todistuksen vahvistavat allekirjoittajat. Todistus eri lajeineen määrittelee oppilaan suhteen koulun organisaatioon: onko oppilas suorittanut oppimäärän kokonaan, onko suorittaminen kesken ja voiko oppilas edetä luokka-asteisiin perustuvassa organisaatiossa.

Luokalle jättäminen tai luokalta siirtäminen piirtyy hallinnolliseksi aktiksi määrämuotoisine päätöksineen ja yksilöityine toimenpiteineen. Ohjeet koskevat ehtojen antamisen perusteita, niiden suorittamisen ajankohtaa sekä suorituksen hyväksymisen menettelytapoja. Luokalta siirtäminen päätöksenä on todistusdokumentin sisältämän informaation oikeaa soveltamista.

Oppilas määrittyy ennen kaikkea kohteeksi paitsi edellä kuvattujen todistuslajien kautta myös todistuksen sisältämässä informaatiossa. Oppimäärän laajuus nimeää oppilaan, ja keskiarvo määrittää oppilasta edelleen. Toisaalta oppilaana olemisen sisältää oikeuksina ilmeneviä kansalaisuuden piirteitä: oikeutta osallistua ehtokuulusteluun, oikeutta saada todistus sekä oikeutta tulla jätetyksi luokalle. Oppilas oikeuksien kautta alkaa määrittyä 1960-luvulta alkaen. Oppilaan huoltaja on ennen kaikkea arviointitiedon vastaanottaja. Toisaalta häntä määrittää myös oikeuksina ilmaistava kansalaisuus: oikeus pyytää erotodistusta, oppilaan luokalle jättämistä tai ehtosuoritusta erityisenä ajankohtana. Huoltajan kansalaisuus tulee teksteihin 1970-luvulla. Oppilaan ja huoltajan toiminnan vahvana rajana on arviointia koskeva valituskielto.

Byrokraattisessa arvioinnin ajattelumallissa opettaja ja rehtori ovat hallintohenkilöitä. He tuottavat määrämuotoisen arviointidokumentin ja allekirjoittavat sen sekä soveltavat todistuksen sisältämää informaatiota. Tämä soveltaminen ilmenee rehtorin ja opettajan tekeminä päätöksinä. Määrämuotoisuus ja sen myötä yhtenäisyys sekä virheettömyys ovat näiden hallintohenkilöiden toimintaa jäsentäviä periaatteita. Näiden periaatteiden toteutumisen varmistamiseksi arvioinnin dokumenttituotantoon saattavat osallistua myös koulun kanslisti ja kanslia-apulainen, lopulta myös kirkkoherranvirasto.

Edellä kuvattu byrokraattinen ajattelumalli oppilaiden arvioinnista on huomattavan pysyvä läpi tutkittavan ajanjakson. Todistus, sen kaava, arvosana-asteikko, allekirjoittaminen, luokalle jättäminen ja luokalta siirtäminen sekä valituskielto kuuluvat välttämättä oppilaiden arviointiin. Hyväksyttyehtosuoritus heikon arvosanan kumoavana luokalta siirtämisen perusteena säilyy. Samoin arvosana-asteikko säilyy lähes sellaisenaan. Muuttuva on kuitenkin ymmärrys luokalle jäämisen luonteesta: siitä tulee oikeus. Samalla painottuu oppilaan ja huoltajan kansalaisuus: heillä on oikeus pyytää ja anoa. Tämä kansalaistava painotus toteutuu 1960-luvulta alkaen.

## **6.2 VÄLINEELLINEN AJATTELUMALLI**

Luonnehdin toista arvioinnin ajattelumallia edellisen tapaan ensin teksteissä keskeisiksi määritettyjen seikkojen kautta. Sen jälkeen tarkastelen näitä keskuksia toimijuuden näkökulmasta, siis sitä, miten toiminta ja arviointiin osallistuvien suhteet jäsentyvät näistä keskuksista käsin. Edelleen tarkastelen tämän ajattelumallin ajallista kehkeytymistä sekä tekstien mahdollisia painotuseroja esittäjän aseman mukaan.

Arviointia välineellisestä näkökulmasta ovat käsitelleet lukuisat asiantuntijat eri asemissa ja eri aikoina. Erityisesti arviointia uudistamaan pyrkineet mietinnöt sisältävät välineellisen näkökulman arviointiin. Samoin opettajankoulutuksen oppikirjoissa tämä ajattelumalli on vallitseva. Lisäksi tämä ajattelumalli on tyypillinen sekä yleisissä opetussuunnitelmissa ja opetussuunnitelmien perusteissa että eri oppiaineiden opetussuunnitelmissa. Myös artikkelit tieteellisissä julkaisuissa rakentuvat tämän ajattelumallin varaan. Välineellinen ajattelumalli on satunnaisesti esillä hallinnollisissa käsikirjoissa. Säädösteksteissä sen sijaan sivuutetaan tämä ajattelumalli käsitellä oppilaiden arviointia.

Ajallisesti arvioinnin välineellisyys painottuu 1950-luvulta alkaen. Arviointi perustuu vahvasti välineelliseen ajatteluun peruskoulun syntävuosina sekä edelleen peruskoulua organisatorisesti muokattaessa. Kuitenkin varhaisimmat tätä ajattelumallia rakentavat tekstit ovat 1800-luvun lopulta. Palaan ajattelumallin ajalliseen kehkeytymiseen tuonnempana.

### **6.2.1 Arviointisykli**

Välineellisessä arvioinnissa rakentuu sykli: tavoitteet, kohteet, välineet ja menettelyt sekä arvioinnissa tuotettava tieto ja tiedon käyttäminen liittyvät toisiinsa. Välineellinen arviointi on päämääräorientoitunutta; välineellisessä arvioinnissa korostuvat tavoitteet. Arvioinnin kohteet, menettelyt ja välineet, tieto näiden menettelyjen ja välineiden tuotoksena sekä lopulta tiedon käyttö palvelevat tavoitteiden saavuttamista. Kaikki nämä toisiinsa liittyvät välineellisen arvioinnin keskuksia ovat eriytyviä; tavoitteita, kohteita, välineitä, ymmärrystä tiedosta sekä tiedon soveltamista ja käyttöä luonnehtii moninaisuus. Tämä johtaa siihen, että arvioinnista tulee intensiivistä; arviointi tarkastelee kohdettaan totaalisesti. Välineellinen arviointi on muutosta hakevaa: toisaalta se kuvaa arvioitavan kohteen vallitsevaa olotilaa, jotta voidaan määrittellä tarkoituksenmukaisia kasvatustoimia; toisaalta välineellinen arviointi saattaa sinällään olla muutosta tuottava kasvatuksen väline. Seuraavassa on jäsennys näistä välineelliselle arvioinnin ajattelumallille ominaisista päämääräorientoituneen toiminnan eri osatekijöistä.

### 6.2.1.1 Koulun yleiset kasvatustavoitteet

Välineelliseen ajattelumalliin arvioinnista liittyy keskustelu tavoitteista; tavoitteet ovat olennaisia. Nämä oppilaiden arviointiin liittyvät päämäärät ovat monen tasoisia. Ensinnä arviointi voi liittyä oppilaan oppimiseen: mitä oppilas on oppinut, millaisia tietoja ja taitoja hänellä on, miten oppikurssille tai koulutukselle asetetut tavoitteet on saavutettu (Cygnaeus 1863, 21; O.B. 1870, 279; Johnsson 1892, 286–287; Rosenqvist 1918, 49, 59; Lilius 1926, 119; 1950, 121; Ojander 1935, 262; Lahti 1932; Salmela 1944, 50; Vahervuo 1948, 9; Poijärvi 1957; Heinonen 1959, 114, 116; Cavonius 1961, 120; m1964:8, 40; Sipinen 1967, 14; Karvonen 1968, 130; Peltonen 1969, 12; Lahdes 1969, 250, 255; POPS1, 158; Puro 1971, 1; Takala 1971, 1; Teiniliitto 1973, 2; Lahdes 1973, 248, 249; Leimu 1974, XI; Korpinen 1976, 12–14; Virtanen 1977, 113; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153, 155; Takala 1980, 3, 4, 6, 7, 12, 17; Arajärvi 1985, 84; okäi73, 38–39; usk70, 35; ort70, 51; mat70, 13; en-ru76, 62–63; sa78, 33; ra79, 35; yk 2277 / 1969). Tämä ymmärrettävästi on yleinen ja itsestäänselvä tulkinta arvioinnista koulutyön tavoitteiden yhteydessä. Tätä tavoitteen saavuttamista kuvaava tietoa voidaan sitten soveltaa ja käyttää moniin tarkoituksiin, kuten jäljempänä käy ilmi. Seuraavat esimerkit havainnollistavat oppilaan oppimisen tutkintaa arvioinnin tavoitteena.

*Julkisesta tutkinnosta kyllä ei voitane tehdä suuresti muuta, kuin mitä se tähän astikin on ollut; mutta tuo yksityinen on järjestettävä niin, että sen kautta itsekunkin oppilaan todellinen taito tulee tiettäväksi. (O.B. 1870, 279.)*

*Biologianopettajan erityistehtäviä evaluoinnissa olisivat seuraavat:*

- biologian numeron antaminen todistukseen
- tietojen hankkiminen oppilaiden tiedoista, taidoista ja asenteista biologian numeron taustaksi
- oman opetuksen tarkkailu (Virtanen 1977, 113).

Toiseksi arvioinnin ja tavoitteiden yhteys koskee koulutyön arvoa yleisesti: opitaan elämää eikä koulua varten. Silloin esillä ovat siveellisen kasvatuksen vaatimukset ja tietojen saavuttamisen sijaan opinhalun jalostaminen (Johnsson 1892, 288–290). Tavoitteena on tiedon jalostuminen taidoksi ja kokonaisen ihmisen kasvattaminen (Cygnaeus 1863, 21). Tavoitteena on luonteenkasvatus (Lahti 1932) ja yleissivistys, joka imenee kykynä käyttää tietoa, kykynä suhtautua toisiin ihmisiin ja yhteisöllisiin ilmiöihin sekä kykynä tajuta arvoja. Näin siveellisuuden sijaan kokoavaksi käsitteeksi tulee kokonaispersoonallisuus. (Haahtela 1952, 57; Koskenniemi 1946, 355; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 169; 1974, 168, 169; 1978, 168, 169; POPS2, 251.) Se liittyy aluksi samankaltaisiin ajattelumalleihin kuin edellä mainittu siveellisyys. Sittemmin sen konkreettiseksi viitekohdaksi tulevat opetussuunnitelman (Heinonen 1959, 121), erityisesti peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet: eettisten ja sosiaalisten näkökohtien rinnalle tulee käytännöllinen, kätevä ja toimiva sekä mieleltään terve yksilö (POPS1, 162; Karvonen 1968, 130). Seuraavat esimerkit koskevat oppilaan jalostamista koulun perimmäisenä tavoitteena ja arvioinnin kytköksiä tähän tavoitteeseen sekä persoonallisuuden erilaisia ilmauksia kasvatuksen tavoitteina.

*Siitä ei siis nähdäkseni voi päästä mihinkään: nykyinen arvostelu kiihottaa kunnianhimoa ja on sen tähden siveellisesti vahingollinen. Ja tämä seikka jo kerrassaan langettaa sen tuomion. Sillä siveellinen kasvatustah on kaiken kasvatuksen ponsi ja päämäärä; sitä vastaan eivät mitkään ulkonaisen edun jokapäiväiset näkökohdat saa tulla kysymykseen. Kasvattajalla ei ole oikeutta tinkiä rahtuakaan siveellisen kasvatuksen vaatimuksista tältä taholta tulevien arvelujen ja arveluttavuuksien tähden. (Johnsson 1892, 289.) Opetuksen varsinainen tarkoitus ei näet ole määrättyjen tietojen saavuttaminen, vaan opinhalun ja harrastuksen herättäminen. Jollei harrastusta ole, jollei oppilas jätä koulua halullisena hoitamaan ja kasvattamaan siellä saatuja tiedonituja, niin nämä alut pian kuihtuvat, surkastuvat ja unhottuvat. (Johnsson 1892, 290.)*

*Mutta häneltä vaaditaan muutakin: vaaditaan kokonaispersonallisuuden kehittyneisyyttä, juuri sitä, minkä tähtäimessä pitäminen opetus- ja kasvatustyössämme niin helposti ottaa unohtuakseen, senhän voimmekin avoimesti ja rehellisesti tunnustaa. (Haahtela 1952, 57.)*

*Tulosarviointi on tavallisesti kohdistunut oppilaan tiedollistaidollisiin suorituksiin. Peruskoululla on kuitenkin myös vaativat uskonnollisen, sosiaalisen, eettisen, esteettisen sekä käden työt ja käytännön taitoja koskevat kasvatuksen tavoitteet. (POPS1, 162.)*

Lopulta arviointiin liittyvät yleiset kasvatustavoitteet saavat globaalin ja kattavan ilmaisan: koulun kasvatustavoitteet liittyvät yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin. Näin ne kattavat ihmisoikeudet ja hyvinvoinnin sekä taloudellisen kehityksen ja työn tuottavuuden. (m1973:38, 41–42; Teiniliitto 1973, 1–2; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 193; Lahdes 1973, 245–246.) Tämän myötä arvioinnissakin ovat olennaisia koulun kannalta keskeiset tavoitteet ja koulun yleiset kasvatustavoitteet (m1966:12, 42–43; POPS1, 158, 162; Lahdes 1969, 250; Koskeniemi & Hälinen 1970, 168; 1974, 168; 1978, 168; Teiniliitto 1973, 1–2; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 1, 8; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1; Korpinen 1976, 12; OAJ 1982, 16; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 141). Tässä tavoiteilmaisussa korostuu yhteiskunta, joka on näiden tavoitteiden asettaja. Toisaalta kuitenkin nämä tavoitteet voidaan olettaa niin yleisiksi ja tunnetuiksi, että tekstissä viitataan koulutyön tavoitteisiin vain yleisesti tavoitteita tarkemmin yksilöimättä; tavoitteista puhuminen arvioinnin yhteydessä on tällöinkin olennaista (äi76, 156, 162; f&k76, 14–15; okäi73, 38–39; usk70, 36; ort70, 51; en-ru76, 61; sa78, 33; ra79, 34; kie80, 18, 19; kie83, 60; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 191, 200). Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen havainnollistaa globaalia tavoiteilmaisua ja jälkimmäiset koulua tavoitemäärittelyn keskuksena.

*Arviointitoiminnalle asetettavat yleiset tavoitteet [...]*

*Koulutuspoliittiset tavoitteet*

*Yhteiskuntapolitiikan keskeisenä pyrkimyksenä voidaan sanoa olevan yleinen elämisen laadun parantaminen (talousneuvoston työryhmä). Siihen kuuluu yleismaailmallisten ihmisoikeuksien toteuttaminen sekä yksilöiden vapaan ja monipuolisen kehityksen turvaaminen. Tämä merkitsee mm. tasapainoisen taloudellisen kehityksen ja työn tuottavuuden edistämistä siten, että perustana ovat inhimillisen työvoiman suojelun, elinympäristön säätelyn ja luonnon tasapainon säilyttämisen asettamat vaatimukset. (m1973:38, 41–42.)*



*Sitä paitsi nykyinen koulutodistus kiinnittää riittämättömästi huomiota sellaisiin puoliin oppilaan kehityksessä, jotka jäävät tieto- ja taitosuoritusten ulkopuolelle ja jotka koulun kasvatustavoitteiden kannalta kuitenkin ovat tärkeitä. (m1966:12, 42–43.)*

*On selvää, että arvioinnin pohjaksi on otettava peruskoulun yleiset tavoitteet, so. kognitiivisten ohella myös affektiiviset ja psykomotoriset päämäärät. (Lahdes 1969, 250.)*

*Oppimistulosten arvioinnin perustaksi on otettava koulun yleiset tavoitteet. (okäi73, 38.)*

*Peruskoulun opetussuunnitelma korostaa sitä, että kaiken mittaamisen on palveltava koulun yleisiä kasvatustavoitteita. (Hakkarainen 1973, 23.)*

Koulun yleisen tavoiteasettelun ja arvioinnin suhteen ajallinen ulottuvuus on selkeä: oppimisen tavoitteisiin arviointi liittyy läpi tutkittavan ajanjakson aina 1800-luvun lopulta (O.B. 1870, 279; Johnsson 1892, 286–287; Rosenqvist 1918, 49, 59; Ojander 1935, 262; Lahti 1932; Salmela 1944, 50; Heinonen 1959, 114; Cavinus 1961, 120; m1964:8, 40; Sipinen 1967, 14; Karvonen 1968, 130; Pelttonen 1969, 12; Lahdes 1969, 250; POPS1, 158; Puro 1971, 1; Takala 1971, 1; Teiniliitto 1973, 2; Lahdes 1973, 248, 249; Leimu 1974, XI; Korpinen 1976, 12–14; Virtanen 1977, 113; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153, 155; Takala 1980, 3, 4, 6, 7, 12, 17; Arajärvi 1985, 84; okäi73, 38; usk70, 35; ort70, 51; mat70, 13; en-ru76, 62–63; sa78, 33; ra79, 35). Ajatus hyvän ihmisen kasvattamisesta koulun yleisenä tavoitteena ilmenee arviointiin liittyvänä seikkana samoin vuosikymmenestä toiseen, joskin sitä ilmaisevat termit vaihtuvat, kuten edellä kävi ilmi (Johnsson 1892, 288–289; Lahti 1932; Haahtela 1952, 57; Koskenniemi 1946, 355; POPS1; Karvonen 1968, 130; POPS2, 251; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 169; 1974, 168, 169; 1978, 168, 169). Koulu tavoiteasettelun keskuksena korostuu peruskoulun suunnittelusta 1950-luvun lopulta ja toistuu sittemmin tutkittavan ajanjakson loppuun saakka (Heinonen 1959, 121; m1966:12, 43; POPS1, 158, 162; Lahdes 1969, 250; Teiniliitto 1973, 1–2; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 1, 8; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1; Korpinen 1976, 12; OAJ 1982, 16; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 141; okäi73, 38). Tavoitteiden sisällöllisestikin vahva yhteiskunnallinen painotus esiintyy 1970-luvun alussa (m1973:38, 41–42; Teiniliitto 1973, 1–2; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 193; Lahdes 1973, 245–246). Koulukasvatuksen tavoitteiden eriytyminen ja moninaisuus näkyvät edelleen muissa välineellisen arvioinnin keskuksissa, nimittäin arvioinnin kohteissa, arviointitiedon luonteessa, tiedon hankintamenetelmissä, arviointivälineissä ja käyttötarkoituksissa.

### **6.2.1.2 Kohteet**

Arvioinnin kohteet ovat monet. Arvioinnin kohteita tarkastellaan teksteissä muutoksen näkökulmasta: arvioinnin kohteet ovat tavoitteiden kaltaisuuteen saatettavia tekijöitä tai muita tavoitteiden saavuttamista tukevia tekijöitä. Arvioinnin kohteiksi tulevat koulutusprosessi kokonaisuutena, sen myötä myös opettajan työ sekä oppiminen ja oppilas kaikkine ominaisuuksineen. Arvioinnin ja tavoitteiden suhde on välillinen, jos arvioinnin kohteina ovat koulutusprosessi ja opettajan työ: silloin arviointi vaikuttaa oppimisen taustatekijöihin, jotta kasvatuksen yleiset tai oppimisen spesifit tavoitteet saavutettaisiin.

Arvioinnin ja tavoitteiden yhteys taas on suora, jos kohteina ovat oppilaan tiedot ja taidot sekä oppimisen laatu.

Arviointi laajenee kattamaan koko koulutusprosessin. Arvioinnin ala laajenee näin oppilaasta ja oppimisesta myös koulutuksen suunnitteluun ja opetukseen. Kohteiksi tulevat opetussuunnitelma ymmärrettynä laajasti tavoitteet, sisällöt, oppimateriaalit ja opetusmenetelmät kokoavana dokumenttina. Oppilaiden suoriutumista arvioimalla voidaan tehdä johtopäätöksiä opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuudesta ja käyttökelpoisuudesta sekä muokata opetussuunnitelmaa arviointitiedon pohjalta. (Soininen 1923, 25; 1931, 25; Vahervuo 1958, 10; Heinonen 1959, 114; 1961, 19; Sipinen 1967, 14; Karvonen 1968, 130–131; Peltonen 1969, 12–13; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; POPS1, 158; m1973:38, 46–47; Teiniliitto 1973, 2; Lahdes 1973, 246; Rönnholm 1973, 11–12; Leimu 1974, 3–4; Linnakylä 1974, 3, 4–5, 8–9; Korpinen 1976, 4; Leimu & Saari 1976, 45, 46, 48–49; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 193; Takala 1980, 3; Heinonen & Viljanen 1980, 30–53; per85, 29; mat70, 14; okkie71 53; okäi73, 38; äi76, 155; en-ru76, 62; sa78 33; ra79, 34.) Arviointi tai evaluaatio koko koulutusprosessiin kohdistuvana vie osin jo tämän tutkimuksen rajauksen ulkopuolelle, yli varsinaisen oppilaiden arvioinnin. Toki päätelmiä opetussuunnitelman käyttökelpoisuudesta ja opetuksen järjestelyjen tarkoituksenmukaisuudesta tehdään juuri oppilaiden suoriutumisesta kootun tiedon perusteella.

Myös opetussuunnitelman toteutus opettajan työnä tulee arvioinnin kohteeksi. Oppilaan suoriutuminen on ikään kuin osoitus opettajan työn laadusta (Rosenqvist 1918, 51; Alén 1933, 177; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172;). Opettaja on erilaatuisten oppimistulosten tuottaja; hänen toimintaansa voidaan kehittää ja parantaa. Opettaja havainnoi oppilaiden suoriutumisen perusteella menettelyjensä tarkoituksenmukaisuutta ja onnistumista sekä kehittää ja muuttaa toimintaansa keräämänsä palautteen perusteella. Opettaja tarvitsee arviointitietoa oppilaiden suoriutumisesta omaa työtään kehittääkseen. (Lahti 1932, 351; Simola 1933, 728, 729; Kallio & Tegengren 1935, 257; Salmela 1944, 59; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 247, 251; Vahervuo 1958, 10, 166; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272, 274; Heinonen 1961, 19–20; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 261, 263; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 247, 251; Koort 1969, 7–8; m1966:12, 43; Sipinen 1967, 14; Karvonen 1968, 130; POPS1, 158–159; m1973:38, 80; Rönnholm 1973, 11, 12; Leimu 1974, 3; Linnakylä 1974, 4, 8–9, 13; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1; Korpinen 1976, 4–5; Leimu & Saari 1976, 46; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 188; Takala 1980, 3, 9; Heinonen & Viljanen 1980, 53–56; per85, 29; usk70, 36; mat70, 39; okkie71, 53; okäi73, 38; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 34; POPS2, 252; Arajärvi 1985, 84.) Arvioinnin tuloksista ilmenee käytettyjen opetusmenetelmien tarkoituksenmukaisuus (Heinonen 1959, 114). Käsittelen lähemmin opettajan työn kohteistumista sekä siihen liittyviä toimenpiteitä tuonnempana arviointiin osallistuvien analyysin kohdalla. Seuraavat esimerkit havainnollistavat arvioinnin eri kohteita.

*Pedagogiikan piirissä on viime aikoina ollut vasta muodostumisvaiheessa käsite, jonka nimeksi tulee evaluaatio. Tämä sana merkitsee myös "arvostelua" tai "arviointia", mutta varsin laajassa mielessä. Siihen sisältyy paitsi oppilaitten kaikinpuolista arviointia myös opettajien, opetusmetodien, opetuksen päämäärien ym. arvioinnit. (Vahervuo 1958, 10.)*

Verrattuna käsitteeseen arvosanojen antaminen on evaluaatio sisällöltään varsin laaja. Siihen sisältyy Vahervuon (1958, 19) mukaan paitsi oppilaan kaikinpuolista arviointia myös opettajien, opetusmetodien, opetuksen päämäärien ym. arvioinnit. (Sipinen 1967, 14.)

POPSin mukaan opetussuunnitelmakomitean mietinnön (I, 1970) mukaan arvioinnin on lähdeittävä siitä peruskäsityksestä, että koulussa tapahtuvan mittauksen on palveltava koulun yleisiä opetustavoitteita. Oppilaille arvostelu on osoituksena heidän tietojensa ja taitojensa kehittymisestä, opettaja seuraa sen pohjalta työnsä tuloksia, opetussuunnitelman laatijat saavat siitä työnsä arvokkaita tietoja, ja yhteiskunnalliselta kannalta arvioinnilla on merkitystä jatko-opiskelun ja työpaikan määräytymisessä. (Linnakylä 1974, 8.) [...]

Koulutyön tuloksissa ilmenevät vaihtelut voivat olla seurausta erilaisten opetusmenetelmien erilaisesta tehokkuudesta. Oppilaitten koulusaavutuksia tutkimalla opettaja saa tietoa siitä, kuinka hyvin hän omilla menetelmillään on onnistunut pääsemään pyrkimiinsä tavoitteisiin. POPS varoittaa tulkitsemasta heikkoja oppimistuloksia vain oppilaitten huonoista oppimisedellytyksistä johtuviksi ja muistuttaa, että oppilaan saama heikko tulos voi johtua siitä, että opettajan menettely tai asenne ei ole ollut sovelias. (Linnakylä 1974, 9.)

Tällä hetkellä kokeita kuitenkin käytetään yhä useammin koululaitoksen laadun arvioimiseen. Opettajien toimintaa saatetaan arvioida oppilaiden koesuoritusten perusteella. Samaten koko maan koululaitosta arvioidaan oppilaiden koesuoritusten valossa. (Takala 1980, 3.)

Arvioinnin avulla voidaan hankkia tietoa monista eri asioista ja saatua tietoa voidaan käyttää moniin eri tarkoituksiin esim.:

- opetussuunnitelman, opetusjärjestelyjen ja oppimateriaalin kehittämiseen [...] (sa78, 33; ra79, 34.)

Oppilaitten tekemiä virheitä tutkiessaan huomaa opettaja varmasti monta seikkaa, jotka auttavat häntä pyrkimyksessään korjata ja parantaa opetusmenetelmiään. (Lahti 1932, 531.)

Oppilaiden suorituksia arvosteltaessa on otettava huomioon, että ne ovat opettajasta riippuvia. Oppilaiden tekemiä virheitä kuvastuu usein virheellinen opetus. Kokeessa epäonnistuminen saattaa johtua opettajan epäselvästä tai tarpeettoman vaikeasta esityksestä. Tunnontarkka opettaja ottaakin oppilaittensa erehdyksiä punnitessaan huomioon omat heikkoutensa. (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251.)

Oppilaiden saavutuksia tutkimalla opettaja saa tietoa lisäksi siitä, kuinka hyvin hän on käyttämillään menettelyillä onnistunut pääsemään pyrkimiinsä tavoitteisiin. (Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1.)

Varhaiset havainnot opettajan toiminnan muuttamisesta ja kehittämisestä arviointitiedon perusteella ovat jo 1900-luvun alkuvuosilta (Soininen 1923, 21; 1931, 21; 1945, 95; Lahti 1932, 351; Kallio & Tegengren 1935, 257). Teema yleistyy ja systematisoituu peruskoulun valmistelun myötä 1960- ja 1970-luvulla (Karvonen 1968, 130–131; Koort 1969, 8; POPS1, 158–159; Leimu 1974, 3; Korpinen 1976, 4; Leimu & Saari 1976, 46; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 188; POPS2, 252). Erityisenä menettelynä opettajan työn kohteistuksessa voi olla standardikoe tai yhteinen koe (Vahervuo 1958, 166; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 271–

272; 1964, 260–261; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 188).

Opetussuunnitelman tarkoituksenmukaisuustarkastelu oppilaiden suoriutumisen perusteella on teemana ollut esillä 1900-luvun alkuvuosilta alkaen (Soininen 1923, 25; 1931, 25). Oppimateriaalien tarkasteluun liittyvänä se esiintyy 1960-luvulta alkaen (Heinonen 1961, 173; Korpinen 1976, 5; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 34; per85, 29). Opetussuunnitelman arviointi opetuksen tavoitteiden ja opetusmenetelmien osalta on esillä jo 1950-luvulla (Vahervuo 1958, 10; Heinonen 1959, 114). Aiheen käsittely yleistyy peruskoulun suunnitteluvaiheessa ja on vahvasti esillä 1970-luvulla peruskoulun varhaisina vuosina (Sipinen 1967, 14; Karvonen 1968, 131; Peltonen 1969, 12; POPS1, 158; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; Teiniliitto 1973, 2; Lahdes 1973, 246; Rönnholm 1973, 11–12; Leimu 1974, 3–4; Linnakylä 1974, 3, 4–5, 8–9; Leimu & Saari 1976, 45, 46; äi76, 155; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 34). Se esiintyy vielä tutkittavan ajanjakson viime vuosina 1980-luvulla (Takala 1980, 3; per85, 29).

Sekä opettajan työn että opetussuunnitelman arvioiva ja kehittävä tarkastelu syvenee ja tiivistyy, kun aiemmin erillisinä kohteina näyttäytyneet opettajan työ ja opetussuunnitelma integroituvat laajemman kokonaisuuden osiksi 1970-luvulta alkaen kasvatustieteiden systeemisen jäsenyyksen myötä (Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973, 9–11; Linnakylä 1974, 1; Leimu 1974, 4; Leimu & Saari 1976, 44–49; Korpinen 1976, 3; Heinonen & Viljanen 1980, 13, 23–24). Tavoitteet, opetus, tuotokset ja arviointi muodostavat ”pyörivän prosessin” (Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973, 10–11). Arvioinnin systeeminen määrittäminen voi ilmetä myös tavoitteiden, taustatekijöiden, panosten, prosessin ja tuotoksen termein (Leimu 1974, 4; Korpinen 1976, 3).

Varhaiset huomiot opettajan työn arvioinnista ja opetussuunnitelman sopivuuden pohdinnasta ovat tieteellisissä artikkeleissa ja oppikirjoissa (Lahti 1932, 351; Kallio & Tegengren 1935, 257; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272; Heinonen 1961, 19–20). Aiheiden käsittely laajenee ja systematisoituu edelleen sekä oppikirjoissa että mietinnöissä (Karvonen 1968, 130–131; Koort 1969, 8; POPS1, 158–159; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 188, 193). Tutkimuksissa opettajan ja opetussuunnitelman kehittäminen on itsestään selvä lähtökohta (Leimu 1974, 3–4; Korpinen 1976, 4; Leimu & Saari 1976, 45, 46; Rönnholm 1973, 11–12; Linnakylä 1974, 3, 4–5, 8–9). Aineopetussuunnitelmissa ei säännöllisesti käsitellä näin opetuksen laajoja reuna-alueita. Peruskoulun ensi vaiheessa huomiot ovat satunnaisia, mutta yleistyvät 1970-luvulla (POPS2, 252; äi76, 155; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79 34).

Oppiminen on ymmärrettävästi arvioinnin erityinen kohde. Käsitys oppimisestakin on eriytyvä: on laadullisesti monenlaista oppimista. Teksteissä 1900-luvun alkupuolelta alkaen ovat vastakkain toisalta muistitieto ja toisalta terävä arvostelukyky ja luova kyky; oppimisen laadullisina vastakohtina ovat tällöin ulkoluku sekä asioiden käsittäminen ja ymmärtäminen (Rosenqvist 1918, 55; Salmela 1944, 18, 64; Koskenniemi 1946, 350; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 248; Juurmaa 1957b, 5; Bruhn 1959, 329; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 248). Lisäksi teksteissä erotetaan mekaanisesti toistettu ja toisalta loogisen käsittelyn kautta jäsentynyt oppimisen tuotos (Kivekäs 1952, 144–145). Oppimisen laatua voidaan lähestyä myös sivistyksen käsitteen kautta: ohuen älyllisyyden vastakohtana ovat tietojen soveltaminen, asettaminen oikeisiin yhteyksiin sekä kokonaisuuksien tajuaminen (Haahtela 1952, 57). Vastakohtiksi voidaan vielä määritellä muistinvarainen oppiminen ja soveltaminen (Heinonen 1959, 118).

Oppimisen laatu arvioinnin kohteena systematisoituu taksonomisen ajattelun myötä. Oppimiseen tulee eräänlainen syvyysulottuvuus: puhutaan eri tasojen oppimisesta. Oppimisprosessin eri vaiheissa oppimisen eri tasot voivat olla välitavoitteina. Näitä tasoja ovat esimerkiksi "1) tosiasiajn tunteminen, 2) yleistysten esittäminen, 3) sovellutusten esittäminen ja 4) asian arvon ja merkityksen osoittaminen" (Heinonen 1961, 68). Edelleen voidaan erottaa tasoja eri tavoitealueilta eli kognitiivisista, affektiivisista ja psykomotorisista tavoitteista. Esimerkkeinä kognitiiviselta alueelta olkoot seuraavat: tietäminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysoiminen, syntetisoiminen ja arvioiminen (m1973:38, 65–66).

Tällainen taksonominen ajattelu ja erityisesti sen bloomilainen sovellus nousivat viralliseen ja normatiiviseen asemaan erityisesti oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan esittelemänä (m1973:38, 65–68); toki muidenkin taksonomioiden olemassaolo tunnustettiin (Heinonen & Viljanen 1980, 47). Virallistuminen toteutui lopulta vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa, joissa määritellyt arvioinnin kriteerit sisältävät ajatuksen oppimisen tasoista. Kuitenkin oppiminen määritellään tasoihin eriytyväksi oppikirjoissa toistuvasti jo 1940-luvulta alkaen (esimerkiksi Salmela 1944, 18, 64; Koskenniemi 1946, 350; Heinonen 1961, 68–69; Koort 1969, 58–59; Lahdes 1973, 248, 253; Heinonen & Viljanen 1980, 218–219; Virtanen 1977, 118; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153; kie83, 57) ja tämän jälkeen mietinnöissä ja aineopetussuunnitelmissa 1970-luvulla (m1973:38, 65–68; mat70, 15; f&k76, 15; okäi73, 42–43; äi76, 159; usk70, 36; en-ru76, 64). Tasojattelu virallistuu, tulee velvoittavaksi ja itsestäänselväksi tutkittavan ajanjakson viime vaiheessa, kun arvioinnin kohteet ja kriteerit määrittyvät eriytyneen oppimisen tasojen mukaan (per85, 31). Myös tutkimustekstissä sivutaan teemaa (Korpinen 1976, 13–14). Olennaista kuitenkin on huomata, että Bloomin taksonomisen ajattelun vaikutus on nähtävillä jo 1950- ja 1960-lukujen vaihteessa (Heinonen 1961, 68) ja että ymmärrys oppimisen tuotoksen laadullisista eroista on tätäkin selvästi vanhempaa perua (Rosenqvist 1918, 55; Salmela 1944, 18, 64; Koskenniemi 1946, 350; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 248; Juurmaa 1957b, 5; Bruhn 1959, 329). Seuraavat esimerkit havainnollistavat, miten oppimisen laatu teksteissä ilmenee.

*Kun näin on laita, ei uskonnossa hyvää arvosana suinkaan kuulu sille oppilaalle, joka oppii ulkoa läksyn, vaan sille, joka käsittää ja oppii sen. Niin on laita erityisesti katekismuksen. (Salmela 1944, 64.)*

*Tällöin on pidettävä mielessä, että tehtävien avulla on pystyttävä tutkimaan seuraavanlaisia tietoja. A. Tietojen oppiminen [...] B. Oppiaineen ymmärtäminen [...] C. Opittujen tietojen soveltaminen tiettyyn konkreettiseen tilanteeseen. D. Opittujen tietojen analyysi. [...] E. Synteesin aikaansaaminen opittujen tietojen avulla. [...] F. Opittujen tietojen avulla suoritettu arvioiminen. (Koort 1969, 58–59.)*

*Kustakin tehtävästä on pyrittävä selvittämään, mitä se mittaa ja miten se mittaa. Jo ennakolta on hyvä arvioida, mitkä tehtävät mittaavat vain tunnistamisen tasolla, mitkä edellyttävät tietyn periaatteen hallitsemista, missä on osattava löytää oikeat periaatteet sovellustilanteessa ja mitkä tehtävät vaativat vieläkin pitemmälle menevää analyysiä. (mat70, 15.)*

*Kiitettävään arvosanaan yltäminen edellyttää oppilaalta paitsi oppimäärän keskeisen sisällön ja siihen perustuvien taitojen hallintaa myös hyviä valmiuksia itsenäiseen työskentelyyn, vaativaan opitun*

*soveltamiseen, luovaan ilmaisuun ja ongelmanratkaisuun. [...] Mikäli oppilas kykenee vain puutteellisesti saavuttamaan keskeiset tavoitteet, esimerkiksi tiedollisella alueella vain mekaanisissa taidoissa, mutta työskentelee kuitenkin koulukasvatukselle asetettujen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisesti, hän saa välttävän arvosanan. (per85, 31.)*

Arvioinnin kohteista oppilas on keskeisin. Ominaista on oppilaan tutkinnan totaalisuus: arviointi ei koske vain tietoja ja taitoja, vaan myös oppilaan arvot ja asenteet, halu ja tahto toimia, vieläpä tuntemukset ja kokemukset tulevat arvioitaviksi. Käsittelen tätä oppilasta intensiivisesti tarkastelevaa arviointia jäljempänä välineellisen arvioinnin osallisten analyysin yhteydessä.

### **6.2.1.3 Arviointitiedon käyttötarkoitukset**

Arvioinnin välinearvo on keskeinen. Arvioinnissa saatavaa tietoa tulee käyttää, kasvatuksen ilmiöitä ei vain kuvata ja dokumentoida. Välineellisessä ajattelumallissa arviointi on väline joihinkin tarkoituksiin ja tavoitteisiin. Nämä liittyvät läheisesti juuri kuvattuihin arvioinnin kohteisiin. Arviointitieto saa merkityksensä vasta käytön kautta (Vahervuo 1948, 11; Heinonen 1959, 121). Arvioinnin kohteiden eriytyessä myös arviointitiedon käyttötarkoitukset ovat monet. Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä tiedon käytön tärkeyttä.

*Vielä on painokkaasti huomautettava siitä, että kaikki evaluointi on toimintana välineellistä, pikemmin kuin tarkoitus sinänsä. Pelkkä arviointitiedon kerääminen luotettavillakaan mittauksilla ei tuota hyötyä, ellei tätä tietoa sitten mitenkään käytetä hyväksi toiminnan jatkuessa. (Leimu & Saari 1976, 49.)*

1950-luvulta alkaen painottuu vaade arvioinnin tavoitteiden selvästä määrittelemisestä (Vahervuo 1948, 6–7; 1958, 22; Heinonen 1961, 18–20; Sipinen 1967, 19). Arvioinnin tavoitteista peruskoulua edeltävässä keskustelussa piiryy kaksinainen linja: oppimisen edistäminen ja siten tavoitekeskustelun keskittyminen koulutyöhön sekä toisaalta oppilaan oikea sijoittaminen tai sijoittuminen koulutuksen jälkeen (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245–246; Vahervuo 1958, 22–40; Koskenniemi 1959, 141–142; Cavinus 1961, 10; Heinonen 1961, 19–20, 163–171, 176–177; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 245–246; Sipinen 1967, 19, 20; Peltonen 1969, 12; Koort 1969, 7–8). Tämä kaksinaisuus tulkitaan jonkinlaiseksi vastakkaisuudeksi: arvioinnin tulisi palvella sijoittavassa tehtävässä yhteiskuntaa ja oppimista edistävässä tehtävässä yksilöä. Prognoosin ja diagnoosin alueet alkavat näin hahmottua. Nämä käyttötarkoituksia koskevan keskustelun kaksi linjaa esiintyvät rinnan siirryttäessä rinnakkaisesta koulujärjestelmästä yhtenäiskouluun. Seuraavista tekstiesimerkeistä ensimmäinen koskee vaadetta arvioinnin tavoitteiden kirkastamiseen ja jälkimmäiset oppimisen edistämistä sekä oppilaan oikeaa sijoittamista arvioinnin tehtävinä. Viimeisessä esimerkissä tämä kaksijakoisuus on nostettu selkeästi esiin arvotettavaksi kysymykseksi.

*Voidaan katsoa miltei itsestään selväksi, että arvostelujen laadun ja niiden käyttötavan täytyy riippua siitä, mitä tarkoituksia varten niitä suoritetaan. Käytännössä pyrkii kuitenkin toisinaan käymään*

*niin, että arvostelua suoritetaan vain tavan vuoksi tai arvostelu muodostuu tavallaan itsetarkoitukseksi. Joka tapauksessa joudumme toteamaan, että ei aina ole koetettukaan muovata arvosteluja niiden päämäärien mukaisiksi. Ehkäpä ei ole kylliksi selvitettykään noita päämääriä. (Vahervuo 1958, 22.)*

*Useimpien oppilaitosten päästötodistuksissa tarvitaan seuraavien oppilaitosten oppilasvalintoja varten monissa oppiaineissa vertailevia arvosanoja. Tällöin muutamissa oppiaineissa on lisäksi tarpeen, että jokainen hyväksyvä arvosana on samalla takeena tiettyjen minimivaatimusten täyttämisestä. (Vahervuo 1958, 25.)*

*2. Ennustava eli prognostinen tehtävä: ennusteen laatiminen oppilaan tulevasta käyttäytymisestä jossakin tilanteessa [...] 3. Oppimista edistävä eli motivoiva tehtävä: oppilaan aktiiviatason nostaminen ja toiminnan suuntaaminen siten, että koulusaavutukset paranevat [...]. (Peltonen 1969, 12.)*

*Oppilaan suorituksista kertyvää tietoa voidaan käyttää – ja käytetään – prognostisessa valinta- ja sijoitustarkoituksessa. Havaitaan siis, että arviointitoimenpiteet oppilaan kannalta katsottuna palvelevat kahta käyttötarkoitusta, joiden tavoitteet eivät aina ole inhimilliseltä kannalta sopusoinnussa. Lienee syytä todeta, että oppimisen edistäminen on katsottava näistä käyttötarkoituksista jalommaksiksi. (Leimu 1974, 3.)*

Käyttötarkoituksiltaan eriytyvä arviointi kattaa koko opetus-oppimisprosessin. Arviointi edeltää opetusta, arviointi on osana opetusta ja se päättää laajuudeltaan erilaisia oppimisen jaksoja. Opetusta edeltävää arviointia ymmärrettävästi seuraa joko tarkoituksenmukainen sijoittelu koulutukseen tai jonkinlainen lisäopetus ennen varsinaista oppijaksoa. Opetuksen aikaiseen arviointiin liittyy oppimisen edistämisen ajatus. Oppijakson päättävä arviointi voi olla lähtötason tarkastelua seuraavaa oppijaksoa varten, tai päättävän arvioinnin tietoa voidaan soveltaa oppilaan sijoituessa jatkokoulutukseen tai työelämään. Kuvaan seuraavassa näitä arviointitiedon monia käyttötarkoituksia lähemmin.

Opetusta edeltävä arviointi oli rinnakkaisen koulujärjestelmän aikana ennen kaikkea oppilasvalintaa (Rosenqvist 1918, 49). Oppikoulun oppilasvalinnan kysymykset painottuivat erityisesti 1930-luvulla (Alén 1933, 179, 180; Oksanen 1937; Sorainen 1938); aihe toki on esillä vielä 1950-luvulla (Lehtovaara 1952).

Soininen käsittelee opetusta edeltävää arviointia jo 1900-luvun alussa (Soininen 1923, 20–25; 1931, 20–25; 1945, 95–98). Opetusta edeltävä arviointi oli kuitenkin jokseenkin pimennossa 1950- ja 1960-luvuilla, mutta sai keskeisen sijan jälleen 1960-luvun loppupuolelta alkaen, kun syntyi, vahvistui ja lopulta vakiintui kolmijako diagnostisen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin välille. Tällöin diagnoosi on jotakin opetusjaksoa edeltävää arviointia, joka selvittää oppilaan osaamisen lähtötason ja yleisesti edellytyksiä menestyä oppijaksolla. Diagnostinen tieto on toteavaa; usein se liittyy oppilaan sijoittamiseen ja opetuksen tarkoituksenmukaiseen järjestämiseen. Diagnoosin avulla voidaan pyrkiä korjaamaan havaittuja puutteita. (POPS1, 159–160; okäi73, 38–39; f&k76, 14; äi76, 156; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 34; Linnakylä 1974, 9–10, 12; Korpinen 1976, 5; Virtanen 1977, 113–114; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 142–147; Takala 1980, 18; Heinonen & Viljanen 1980, 80, 154.) Diagnoosilla voidaan tarkoittaa myös edellytysten selvittämistä (Karvonen 1968, 138; Koort 1969, 7–8; m1973:38, 73; Rönnholm 1973, 13; okkie71, 53). Diagnoosia vastaavaksi

termiksi 1970-luvulla vakiintui toteava arviointi, joka samoin selvittää oppilaan kulloisenkin tason sekä psyykkiset ja fyysiset edellytykset (m1973:38, 73–77; Lahdes 1973, 247–249; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1; Korpinen 1976, 15; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 194, 196–197, 199–200). Seuraavista tekstiesimerkeistä ensimmäinen koskee diagnoosia oppilasvalintana. Jälkimmäinen koskee sellaista diagnoosia, johon liittyy pyrkimys vaikuttaa oppilaan mahdollisuuksiin menestyä koulussa.

*Oppikoululle asetettavat vaatimukset tulevat ilmeisesti vastaisuudessa, niin kuin tähänkin asti, pitämään tiedolliset tavoitteet siksi korkealla, että vain osalla lapsiaineksesta on riittäviä lahjakkuusedellytyksiä koulussa menestymiseen. Tämä on todettava siitä huolimatta, että koulussa menestyminen riippuu monista muistakin seikoista kuin oppilaan luontaisesta lahjakkuudesta. Jonkinlaisen yleiskuvan tarvittavan karsinnan laajuudesta voi muodostaa esim. niiden tulosten perusteella, jotka Torsten Husén Ruotsissa on saanut tutkiessaan yhden asevelvollisten vuosiluokan kaikki asevelvolliset. Hänen mukaansa kykenee kansakoulukurssin suorittamaan 92 %, keskikoulukurssin 33 % ja ylioppilastutkinnon 19 % nuorista. Koska ei ole syytä olettaa, että Suomen lapsiaineksen jakautuminen eri lahjakkuusasteisiin olisi huomattavasti naapurimaassamme todetusta jakaantumisesta poikkeava ja koska myöskin oppikoulumme vaatimustaso suunnilleen vastaa sikäläistä, näyttää olevan oikeutettua tehdä vastaavat johtopäätökset myöskin Suomen olojen osalta. Mutta jos kerran koulukurssin menestyksellisen loppuun suorittamisen edellytykset ovat olemassa vain n. 1/3–1/5:lla lapsiaineksesta, on selvää, että kouluun pyrkivien kesken suoritettavan karsinnan tulisi muodostua varsin tehokkaaksi ja että sillä on sangen vaativa tehtävä. (Lehtovaara 1952, 43–44.)*

*Vaikka perinnöllisyydellä onkin kykyjen piirissä oma merkityksensä – sehän määrää mm. suorituskäytyn ylärajan – tärkein huomio on syytä kiinnittää niihin tekijöihin, joihin voidaan vaikuttaa, ts. ärsykeympäristöön. On järkevää olettaa, että heikkojen oppimisedellytysten takana on ainakin jossakin suhteessa puutteellinen kasvuympäristö ja että lapsen ”koulukypsyys” todennäköisesti ei paljonkaan parane, jos hänet edelleen jätetään tähän ympäristöön esim. vuodeksi ”kehittymään”. Tarkoituksenmukaisempaa on tutkia, millä alueilla esiintyy heikkoutta ja pyrkiä järjestämään opetustilanteet siten, että näiden alueiden oppimisvirikkeistä erityisesti huolehditaan. (POPS1, 159–160.)*

Edellisen perusteella käy ilmi, että diagnoosi terminä tarkoittamaan oppijaksoa edeltävää edellytysten selvittämistä vakiintui tässä merkityksessä vasta 1960-luvun lopulta alkaen (Karvonen 1968, 138; Koort 1969, 7–8; Rönnholm 1973, 13). Vahvan sijan se sai diagnostisen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin kolmijaon vakiinnuttua (m1973:38, 73; f&k76, 14; äi76, 156; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 35; Linnakylä 1974, 9–10, 12; Korpinen 1976, 4, 5; Virtanen 1977, 113–114; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 142–147; Takala 1980, 18; Heinonen & Viljanen 1980, 79–81, 203–206). Samaan aikaan kolmijako kuitenkin edelleen täsmentyi vuoden 1973 mietinnön (m1973:38, 74–79) arvioinnin neljän tehtävän luokitukseksi, jossa diagnoosia tuli korvaamaan juuri edellä mainittu arvioinnin toteava tehtävä (m1973:38, 74, 76–77; Lahdes 1973, 247–249; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1; Korpinen 1976, 15; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 194, 196–197, 199–200).

Oppimista edeltävää arviointia on käsitelty 1900-luvun alkupuolelta tutkittavan ajanjakson loppuun saakka (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 49; Soininen 1923, 20–25; 1931, 20–25; 1945, 95–98; Alén 1933, 179, 180; Korpinen 1976, 4, 5; Virtanen 1977, 113–114; Leino, Kalla



& Paasonen 1978, 142–147; Takala 1980, 18). Teema on ollut esillä artikkeleissa, oppikirjoissa, mietinnöissä, tutkimusteksteissä ja aineopetussuunnitelmissa (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 49; Soininen 1923, 20–25; 1931, 20–25; 1945, 95–98; Alén 1933, 179, 180; Korpinen 1976, 4, 5; Virtanen 1977, 113–114; m1973:38, 74, 76–77; Lahdes 1973, 247–249; f&k76, 14; äi76, 156; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 35).

Välineellisen arvioinnin ytimessä on oppimisprosessin aikainen arviointi. Arvioinnin tarkoituksena on tällöin todeta ja varmistaa tarkoituksenmukaista etenemistä tavoitteita kohti. Yleisesti voidaan liittää arviointiin vaade, että arviointi edistää oppimista. Sillä on pedagoginen, kasvattava funktio. Tämä ajatus esiintyy teksteissä läpi tutkitun ajanjakson, erityisesti 1940-luvulta alkaen ja edelleen peruskoulua suunniteltaessa (Cygnaeus 1863, 21; Salmela 1944, 24–25, 50; Vahervuo 1958, 35, 37; Heinonen 1961, 20, 163–170; Sipinen 1967, 18, 19; Peltonen 1969, 12; Koort 1969, 7, 61–65). Oppimisen edistäminen arvioinnin yhteydessä voi olla kannustavan ilmapiirin luomista tai oppimisen karikkojen spesifioimista ja vaikeuksien poistamista. Yleisluontoinen ajatus oppimisen edistämisestä liittyy selkeästi myös peruskoulun ajattelumalliin. Peruskoulussa yleisenä tavoitteena on juuri oppimisen edistäminen arvioinnin avulla (Leimu 1974, 3; Linnakylä 1974, 1, 7, 10, 13; Korpinen 1976, 12; Leimu & Saari 1976, 46; OAJ 1982, 16). Seuraavat esimerkit havainnollistavat oppimisen edistämistä arvioinnin tarkoituksena tai arviointitiedon käyttötarkoituksena.

*Arvosanojen antamisen yleistarkoituksen on uusi kasvatuksen filosofia muuttanut tulosten rekisteröimisestä oppilaiden oppimisen tehokkuuden lisäämistä tarkoittavaksi keinoksi. Evaluation päämääränä on toisin sanoen oppilaiden maksimaalisen kasvun auttaminen. (Sipinen 1967, 19.)*

*Oppiaineiden arvostelun yhdenmukaistaminen tehostaa opetuksen tuloksia. Se on omiaan johtamaan kouluja vaativampaan opetukseen ja osaamiseen. (Salmela 1944, 50.)*

*Yksilöitä koskeva päätöksenteko palvelee välittömimmin koulun päätarkoitusta: sen puitteissa pyritään tunti tunnilta suhteellisen yksilöllisesti edistämään oppilaiden oppimista. Osa tähän liittyvästä palautetiedosta tulee oppilaan käyttöön ja ohjaa opiskelua, ei ainoastaan tiedollisten tavoitteiden, vaan myös esim. asenteiden, työskentelytottumusten ja oppilaan minäkuvan osalta. (Leimu & Saari 1976, 46.)*

Toisaalta jo peruskoulua edeltävinä vuosina toistuu edellistä täsmällisempi käsitys arvioinnista oppimisen tukena. Kokeiden palauttamiseen voi liittyä menettelyjä, jotka tukevat ja edistävät oppimista (Lahti 1932, 534–535; A.P. 1932, 868). Oppimisen edistämiseen liittyy myös diagnoosin termi siinä merkityksessä, että diagnoosin avulla opetusprosessin aikana havaitaan oppimisen vaikeudet ja pyritään voittamaan ne. Tämä rinnastuu joissakin teksteissä lääketieteelliseen toimintaan ja hoitoon: diagnoosia seuraavat hoitoharjoitukset sekä niiden tehon toteava jälkikontrolli (Heinonen 1961, 163–171; Lahdes 1969, 257; Linnakylä 1974, 10). Määrittely on samankaltainen kuin sittemmin 1970-luvulla formatiivisen arvioinnin termillä. Tällä tavoin diagnostisen arvioinnin termi esiintyy toistuvasti 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa (Peltonen 1969, 12; Koort 1969, 61; Lahdes 1969, 250, 257; Koskeniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; POPS2, 139, 151, 231, 252; mat70, 13–14; f&k70, 47–48; usk70, 36; ort70, 52–53).

Sittemmin tällaisen oppimista suuntaavasta ja ohjaavasta arvioinnista käytettiin arvioinnin didaktisen tavoitteen termiä (POPS1, 160; Rönnholm 1973, 13; Linnakylä 1974, 10).

Lopulta vuoden 1973 mietinnössä sekä toistuvasti sen jälkeen yhtäläisen mallin mukaan tällaisen oppimista edistämään pyrkivän arvioinnin termiksi tuli formatiivinen arviointi; samalla arvioinnin tätä vastaavat tehtävät nimettiin motivoivan ja ohjaavan arvioinnin termein (m1973:38, 77–78; Lahdes 1973, 247–249; Linnakylä 1974, 3, 12–13; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1–2; Korpinen 1976, 5, 15, 22; Virtanen 1977, 113–115; Koskeniemi & Hälinen 1978, 171–174; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 194, 196–197; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 147–152; okäi73, 38, 39; f&k76, 14–15; äi76, 156–157; en-ru76, 62–63; sa78, 33; ra79, 35; kie83, 53). Samaa ajattelumallia jatkoi vielä viimeinen tutkittavan ajanjakson mietintöön rinnastuva dokumentti, nimittäin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet (per85, 30–31). Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen koskee kokeen palauttamista oppimisen edistäjänä, toinen havainnollistaa lääketieteellisen termistön käyttöä ja viimeinen peruskoulun myötä vakiintunutta jäsenystä arvioinnista oppimisen edistäjänä.

*Hedelmällisemmin mielestäni ei tuntia monasti voida käyttää kuin täten kokeita arvosteltaessa. Sillä tunnilla nimittäin huonoimmillekin selviää ja tarkkaan selviääkin ne kymmenen tai kaksikymmentä asiaa siinä aineessa, vaikka lieneekin koepaperiinsa saanut merkitä kolmosen. Tämä siitä syystä, että niillä tunneilla ei ole ainoatakaan oppilasta, joka ei seuraisi mukana kaikkine aisteineen ja huomiokykyineen. (A.P. 1932, 868.)*

*Keskeiseksi tehtäväksi muodostuu opetustyössä huomattavan heikkojen suoritusten tason parantaminen erityisharjoitusten avulla. Tällainen erityisharjoituksen järjestäminen muistuttaa huomattavasti lääketieteessä käytettyä menettelytapaa. Aluksi suoritetaan taudinmääritys eli diagnoosi, sitten määrätään sopivat hoitotoimenpiteet. Opetustyössä voidaan aivan hyvin käyttää termejä 'diagnoosi' ja 'hoitoharjoitus'. (Heinonen 1961, 163.) [...]*

*Jälkikontrolli on tärkeä siitä syystä, että erityisharjoitus ei aina tuota pysyviä tuloksia, vaikka useimmiten on todettu niin käyvänkin. Myös oppilailla on tietty toipilasaika, jolloin on erityisen valppaasti seurattava, ovatko oireet kadonneet vain tilapäisesti vai onko todella onnistuttu muuttamaan niiden syitä. (Heinonen 1961, 171.)*

*Formatiivinen evaluointi tapahtuu opiskelun aikana. Järjestetään kokeita (tai observoidaan tms.), jotka kohdistuvat keskeisten asioiden hallintaan. Opettaja voi näin säädellä opetuksen kulkua. Kokeesta hyvin selviytyvät oppilaat saavat positiivista vahvistusta, mikä pitää yllä opintomotivaatiota. "Kärkyiltä pudonneet" taas voidaan pelastaa jälkeenhajumiselta antamalla heille heti lisäopetusta. (Lahdes 1973, 247.) [...]*

*OI-toimikunta hyväksyy em. bloomilaisen kolmijaon. Se on kuitenkin halunnut katsoa arviointia nimenomaan oppilaan ja koko koulunkäynnin kannalta ja on tällöin jakanut arvioinnin tehtävät seuraavasti: [...] 2. Motivoiva, jolloin arviointipalautteen avulla pyritään aktivoimaan ja suuntaamaan oppilaita, opettajia, huoltajia jne. (Lahdes 1973, 249.)*

Oppimisprosessin aikana arviointi oppimisen edistäjänä voidaan teksteissä liittää arvioinnin motivoivaan vaikutukseen. Silloin seurataan oppimisprosessin edistymistä kohti tavoitteita. Saadun tiedon pohjalta sekä opettaja että oppilas motivoituvat työssään pyrkimään kohti tavoitteita. Käsittelen arvioinnin ja motivaation yhteyttä jäljempänä, kun jäsenmän välineelliseen arviointiin sisältyvää käsitystä oppilaasta. Arvioinnin yhdeksi tehtäväksi nimettiin vuoden 1973 mietinnössä juuri motivoiva tehtävä, mutta jo kosolti tätä ennen 1940-luvulta alkaen on käsitelty arvioinnin motivoivaa ja kannustavaa vaikutusta

(Koskenniemi 1946, 350; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; 1964, 270–271; Karvonen 1968, 130–131, 138; Peltonen 1969, 12). Samoin ohjaava näkökulma on toistunut teksteissä jo ennen kuin se tuli luokitelluksi yhdeksi arvioinnin tehtäväksi. Tällöin huomio on erityisesti sanallisessa palautteessa ohjauksen välineenä (Koskenniemi 1946, 358; 1952, 117; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 255; 1965, 255; Koskenniemi 1959, 144; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; Koskenniemi 1967, 131; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173–174; 1974, 173–174). Seuraava esimerkki on peruskoulua edeltävä näkemys arviointitiedon motivoivasta ja ohjaavasta käytöstä.

*Vaikka kouluvuoden ja ainakin ylimmän luokan opintojen päättyessä saattaakin olla syytä numeroarvosanojen käyttöön, ainakin väliarvostelut ja syyslukukauden todistuksen voitaisiin korvata sanallisilla selostuksilla, joissa oppilaan itseluottamuksen lujittamiseksi ja yritteliäisyyden voimistamiseksi lyhyesti mainittaisiin, mitkä ovat hänen koulusuoritustensa vahvimmat puolet ja samalla selitettäisiin, missä välttämättä kaivattaisiin parempia tuloksia. Tällainen arvostelu auttaisi oppilasta paremmin huomaamaan heikot kohdat ja samalla rohkaisisi häntä erityisesti ponnistelemaan juuri heikoimpien puolien korjaamiseksi. Todennäköisesti numeroarvostelua todella voitaisiin joko korvata tai täydentää tällaisilla luonnehtivoilla maininnoilla varsinkin koulunkäynnin aikana sekä kokeissa että todistuksissa ja siten suorittaa arvokasta pedagogista ohjausta. (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282.)*

Huomioita arvioinnista oppimisprosessin aikana oppimisen edistämiseksi on 1930-luvulta alkaen artikkeleissa, oppikirjoissa, mietinnöissä, tutkimusteksteissä ja aineopetussuunnitelmissa (esimerkiksi Lahti 1932, 534–535; A.P. 1932, 868; m1973:38,77–78, 108–110; Lahdes 1973, 247–249; Linnakylä 1974, 3, 12–13; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1–2; Korpinen 1976, 5, 15, 22; Virtanen 1977, 113–115; Koskenniemi & Hälinen 1978, 171–174; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194, 196–197, 200; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 147–152; f&k76, 14–15; äi76, 156–157; en-ru76, 62–63; sa78, 33; ra79, 35; kie83, 60).

Arvioinnilla on välineellistä arvoa myös oppimisjakson päättyttyä; silloin puhutaan ennustamisesta ja ohjaamisesta. Vanhin muoto tästä on vuoden työskentelyn päättävä vuositutkinto, jonka pohjalta määräytyy seuraavan vuoden istumajärjestys ja samalla luokka-aste (Cygnaeus 1863, 152). Ohjaavassa tarkoituksessa arviointitietoa voidaan käyttää esimerkiksi ammatinvalinnanohjauksen tukena (Lilius 1926, 1950, 122; Vahervuo 1948, 5, 7, 27; 1958, 29–31; Heinonen 1959, 121; 1961, 176–177; m1966:12, 43). Ennustaminen voidaan liittää arviointiin vain yleisenä mainintana (Sipinen 1967, 17; Peltonen 1969, 12; Lahdes 1969, 259–260; Heinonen & Ritvanen 1970, 4; Leimu 1974, 3; Korpinen 1976, 5; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 152; mat70, 14; usk70, 36; ort70, 52–53; okäi73, 38). Ennustamisen näkökulmana on oppilaan tarkoituksenmukainen sijoittelu joko koulun eriytyvässä opetuksessa tai koulun jälkeen jatkokoulutukseen tai työelämään. Funktionaalinen leima on vahva: oikea mies oikealle paikalle. (Lilius 1926, 119; 1950, 121; H.V. 1928, 106, 108; Salmela 1944, 59; Kaarela 1947, 165; Vahervuo 1948; 1958, 22–31; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273, 283; Koskenniemi 1959, 142; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 261–262, 271–272; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 245; Koskenniemi 1967, 129; m1964:8, 40; Sipinen 1967, 17, 18; Karvonen 1968, 131, 138–139; Peltonen 1969, 12; Lahdes 1969, 250; Koskenniemi & Hälinen 1970, 174; 1974, 174; 1978, 174; POPS1, 161; Kettunen & Koski 1972, 214; m1973:38, 78–79, 85–88; Lahdes 1973, 249–250; Rönholm 1973, 11, 14; Leimu 1974, 3; Linnakylä 1974, 11; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 2; Lehtovaara &

Koskenniemi 1978, 188, 194, 197; Heinonen & Viljanen 1980, 79–81; okkie71, 53; f&k76, 15; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 34; yk 2277 / 1969.) Tällainen yhteiskuntaan sijoittumisen näkökulma voi olla yksi syy pyrkiä välttämään luokalle jättämistä (Koskenniemi 1959, 146–147; 1967, 133–134; Koskenniemi & Hälinen 1970, 175–176; 1974, 175–176; 1978, 175–176).

Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen koskee arviointitietoa ammatinvalinnanohjauksen tukena. Jälkimmäiset esimerkit koskevat sijoittumista koulutukseen ja työelämään arviointitiedon perusteella. Näistä eri aikoina tuotetuista teksteistä havainnollistuu teeman pysyvyys.

*Tässä yhteydessä haluamme kiinnittää erityistä huomiota siihen merkitykseen, joka päästötodistuksilla voi olla ammatinvalinnan ohjauksen apuneuvona. On nimittäin välittömästi selvää, että ammatinvalinnan ohjaajan työ helpottuu huomattavasti, jos hän voi ohjattavansa koulutodistuksista päätellä tämän ominaisuuksia, joiden tunteminen on eräs hänen työnsä onnistumisen perusedellytyksiä. (Vahervuo 1948, 7.)*

*Tästä seuraa johtopäätös, että ”analyyttisen taulukon” nojalla koottujen yksityisominaisuuksien summa samalla antaa käsityksen oppilaan persoonallisuuden yleisestä kelpoisuudesta niihin olosuhteisiin, joissa hän on tulevan elämäntehtävänsä suorittava. (H.V. 1928, 106.)*

*Voidaan kysyä, mitä oppiaineiden arvosanojen tulee osoittaa. Oppilaiden tietoja ja taitoja. Mutta vieläkin enemmän. Heidän henkistä kykyään, lahjakkuuttaan. Kansakoulun päästökirja on jokaisen kansalaisen sivistyspassi, jonka perusteella hänet sijoitetaan yhteiskunnan eri tehtäviin. Sen tähden tämän passin on osoitettava ei vain tiedot ja taidot, vaan myös kansalaisen kehitysmahdollisuudet. (Salmela 1944, 59.)*

*Tältä pohjalta lähtien oppilasarvostelun uudistamistoimikunta on päätyntä mietinnössään 1973 neljään oppilasarvioinnin tehtävään (funktoon): [...] 4. ennustava: oppilasta autetaan suorittamaan tietyn koulumuodon päättyessä opintosuunnan ja ammatin valintaan liittyviä ratkaisuja ja vastaanottajia suorittamaan opiskelija- ja työhönottovalintoja. (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194.)*

Arviointitiedon ennustava käyttö oppilasvalinnassa tai kouluvuotia seuraavan elämänuran suuntaajana esiintyy teksteissä 1900-luvun alusta saakka, joskin suhtautuminen arvioinnin ennustavuuteen on muuttuva. Lähtökohta on hajanainen. Toisaalta ennustaminen on ongelmaton mahdollisuus, kun oppilaan luontaiset ominaisuudet arvioinnissa on spesifioitu (H.V. 1928, 106, 108; Jatkola 1936; Sorainen 1938; Kaarela 1947; Vahervuo 1948; 1958, 22–31; Lehtovaara 1952, 45–46; Koskenniemi 1959, 141–142; Bruhn 1959, 329–330; Koort 1969, 7, 56–65). Arviointitiedon perusteella oppilaan hienovarainen ohjaus on mahdollista (Heinonen 1961, 176–177; Peltonen 1969, 12). Toisaalta kuitenkin suhtautuminen ennustamiseen on epäilevää (Rosenqvist 1918, 56; Sorainen 1938, 387, 389, 391; m1966:12, 81). Tieteellistäminen vahvistaa ennustamisen luotettavaa perustaa. Varhaisissa teksteissä älykkyystestaus voi olla oppilasvalintoja vahvistamassa (Oksanen 1937, 280; Sorainen 1938, 393) tai oppilasta ohjattaessa (Lilius 1926, 120; 1950, 122). Merkityksellinen voi myös olla persoonallisuuden eri puolien arvioiminen elämänuraa valittaessa (H.V. 1928, 106, 108). Vahvaan asemaan tieteellistä perustaa saanut ennustaminen nousee peruskoulun valmisteluvaiheessa, jolloin se tosin kiistetään vielä vuoden 1966 mietinnössä (m1966:12, 81),

mutta ei enää sen jälkeen. Ennustaminen säilyy arvioinnin ohjelmassa lähes tutkittavan ajanjakson loppuun. Näistä lähtökohdista päädytään vahvaan ennusteuskoon, ennustamisen itsestäänselvyyteen ja varmuuteen (m1964:8, 40; Karvonen 1968, 131, 137–139; Peltonen 1969, 12; POPS1, 166; Koskeniemi & Hälinen 1970, 168–169, 174; 1974, 168–169, 174; 1978, 168–169, 174; m1973:38, 85–88, 110–111; Lahdes 1973, 249; Korpinen 1976, 5; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 188–189; Heinonen & Viljanen 1980, 79–81; POPS2, 139, 151; mat70, 13–14; f&k76, 14–15; usk70, 36; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 34; ort70, 52–53; kie83, 53; yk 2277 / 1969). Ennusteusko alkoi kuitenkin murentua jo 1970-luvun alkuvuosina eli samalla, kun ennustava tiedon käyttö oli vahvimillaan. Peruskoulun opetussuunnitelmassa (POPS1, 161, 166) ja oppilasarvioinninuudistamistoimikunnan mietinnössä (m1973:38 60, 87–88) kritisoidaan ennustamisen painottumista arvioinnin tehtävissä; se poistuuikin tutkittavan ajanjakson viime vaiheessa opetussuunnitelman perusteista (per85). Seuraavista esimerkeistä ensimmäisessä kyseenalaistetaan ennustamisen mahdollisuus, jälkimmäisissä esimerkeissä sen sijaan havainnollistuu vahva ennusteusko.

*Loppuarvostelulla sen sijaan on toinen tarkoitus. Se ilmoittaa seuraavalle oppilaitokselle tai oppilaan tulevalle työnantajalle millaisen tuloksen oppilas on saavuttanut peruskouluaikaanaan kussakin oppiaineessa. Loppuarvostelussa ei pidä pyrkiä esittämään mitään yleisarviota oppilaan tulevista kehittymähdollisuuksista, vaan on tyydyttävä kertomaan hänen työnsä tulokset peruskoulussa. (m1966:12, 81.)*

*Oppimistuloksista halutaan myös ennustaa tulevia suorituksia. Koulusaavutusmittaustuloksista voidaan tehdä päätelmiä oppilaan myöhemmästä menestymisestä samassa oppiaineessa. Tämöinen tieto on tarpeellista esim. kurssi- ja ainevalintoja tehtäessä. Samoin voidaan ennustaa menestymistä seuraavassa koulumuodossa, pyritäänä koulusaavutuksista tekemään johtopäätöksiä työelämässikin menestymisestä. (Karvonen 1968, 131.)*

*Jälkimmäisen eli prognostisen kokeen tarkoituksena on ennustaa, miten oppilas tulee menestymään varsinkin koulun jälkeen, ja millaisia edellytyksiä hänellä on (ort70, 52).*

Arviointitiedon ennustavan käytön yksi näkökulma on itsetarkkailuna toteutuva itsevalikointi, eräänlainen itseallokaatio. Sekin on teemana vanha (Rosenqvist 1918, 59; Ojander 1935, 262), mutta se on esillä erityisesti peruskoulua edeltävinä vuosina 1960-luvulla sekä 1970-luvulla peruskoulun varhaisina vuosina (Heinonen 1961, 176–177; Karvonen 1968, 138; POPS1, 161; m1973:38, 74, 78–79; Lahdes 1973, 249; Rönholm 1973, 14; Korpinen 1976, 15; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 194). Se säilyy ajatuksena vielä 1980-luvulla (kie83, 53). Pалаan tähän teemaan itseään arvioivan ja itseään sijoittavan oppilaan analyysin kohdalla.

Ennustamista käsitellään kaikissa välineelliseen ajattelumalliin sitoutuissa kirjoittaja-asemissa. Erityisesti sitä käsitellään artikkeleissa, oppikirjoissa ja mietinnöissä sekä tutkimusteksteissä (esimerkiksi H.V. 1928; Jatkola 1936; Sorainen 1938; Kaarela 1947; Vahervuo 1948; 1958, 22–31; Lehtovaara 1952, 45–46; Karvonen 1968, 131, 137–139; Peltonen 1969, 12; POPS1, 161, 166; Koskeniemi & Hälinen 1970, 168–169, 174; 1974, 168–169, 174; 1978, 168–169, 174; m1973:38, 78–79, 110–111; Lahdes 1973, 249; Korpinen 1976, 5; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 188–189, 194; Heinonen & Viljanen 1980, 79–81), mutta myös aineopetussuunnitelmissa on toistuvasti prognoosiin liittyviä huomioita. Aineopetussuunnitelmissa kuitenkin usein keskitytään arvioinnin välineisiin ja niiden

ominaisuuksiin. Käyttötarkoitus on itsestään selvä tai jää pohtimatta. Ennustaminen saatetaan liittää arvioinnin tarkoituksiin, mutta vahvan huomion saavat juuri arvioinnin välineet. Ennustamisen sijaan yleensä laajan kokonaisuuden kokoaminen summatiivisessa arvioinnissa korostuu aineopetussuunnitelmissa tutkittavan ajanjakson lopulla 1970-luvulta alkaen. (POPS2, 151, 193, 231; mat70, 14–16; f&k70, 47–48; f&k76, 14–15; äi76, 157; en-ru76, 63; sa78, 33, 34; ra79, 34, 35; ort70, 52–53; kie83, 53, 61; per85, 30–31.) Yksittäinen maininta arvioinnin prognostisesta arvosta on myös hallinnollisessa ohjeessa (yk 2277 / 1969).

### **6.2.1.4 Arviointitieto ja tiede**

Olen edellä kuvannut joitakin välineellisen arvioinnin keskuksia: Yleiset kasvatustavoitteet ja spesifit oppimisen tavoitteet ovat lähtökohtia. Jotta niiden saavuttaminen varmistuisi, arvioinnin kohteina on laajasti oppimiseen ja koulutyöhön liittyviä tekijöitä: oppilaan osaaminen, hänen edellytyksensä, psyykkiset ja fyysiset ominaisuutensa, opettaja sekä opetussuunnitelma. Tavoitteet ovat samoin taustalla arviointitiedon monissa käyttötarkoituksissa. Keskeisenä kasvatuksen tavoitteita ja arvioinnin menettelyjä yhdistävänä tekijänä on tieto. Tieto vallitsevan olotilan ja tavoitteiden suhteesta mahdollistaa kasvatustoimet ja koulua kehittävät hankkeet. Muiden välineellisen arvioinnin keskusten tavoin ymmärrys tiedosta on eriytynyt: Toisena vahvana linjana on objektiivisen tiedon tavoittelu ja sen myötä tiedon kytkös tieteeseen. Toisena linjana taas on subjektiivinen tieto, jota arvotetaan kahdella tavalla, nimittäin hyödyllisenä kasvatuksen välineenä tai käyttökelpoisen, objektiivisen tiedon uhkana. Teksteissä toistuvana teemana on tiedon saavuttamisen mahdollisuus: silloin keskeisiä ovat tavoiteltavan laatutiedon uhkat ja takeet. Laatutiedon uhkina ovat arvioinnin virhelähteet, erityisesti epäyhtenäisyys. Laatutiedon takeina taas ovat arvioinnin asianmukaiset välineet ja menettelyt. Seuraavassa jäsennän näistä arviointitiedon monia ulottuvuuksia: virhelähteitä ja epäyhtenäisyyttä, tiedon laatua ja ominaisuuksia, yhtenäisyyden vaadetta sekä arvioinnin erilaisia menettelyjä ja välineitä käyttökelpoisen tiedon takaamiseksi.

#### **6.2.1.4.1 Laatutiedon uhka: arviointivirhe**

Arviointitiedon käyttökelpoisuuden uhkana on arviointitiedon sisältämä virhe. Arvioinnin virheet liittyvät varsinkin opettajan menettelytapoihin, mutta sen lisäksi virhettä arviointiin tuottavat oppilaat, koeolosuhteet ja koetehtävät tai yleensä arviointitiedon keruun menetelmiin liittyvät tekijät.

Erityisenä ja yleisenä laatutiedon uhkana on epäyhtenäisyys, joka voi olla este arviointitiedon käytölle. Epäyhtenäisyyden myötä opettaja menettelyineen on kritiikin keskiössä. Arviointia on toistuvasti eri vuosikymmeninä kritisoitu epäyhtenäisyydestä. (O.B. 1870, 278–279; Johnsson 1892, 284; Rosenqvist 1918, 54–55; Alén 1933, 178; Simola 1933, 727; Kallio & Tegengren 1935, 255, 257; Vesterinen 1935, 352; Oksanen 1937, 278; Sorainen 1938, 384; Salmela 1944, 15–16, 21; Koskenniemi 1946, 348; Vahervuo 1948, 6, 9, 26; 1951, 241; 1955; 1958 63–89; Ketonen 1951, 235; 1952, 133; Haahtela 1952, 54; Lehtovaara 1952, 49; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; Juurmaa 1957ab, 5; Hakama 1959, 159–162; Bruhn 1959, 330; Koskenniemi 1959, 142, 145; Cavonius 1961, 64–66, 105, 138; Heinonen 1961, 173; Lehtovaara

& Koskenniemi 1964, 272–273; Sipinen 1967, 13, 24; Koskenniemi 1967, 129, 132; Karvonen 1968, 139; POPS1, 161, 168; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169, 174 ; 1974, 169, 174; 1978, 169, 174; m1973:38, 50, 59, 111; Lahdes 1973, 250–251; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 5, 6; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 201–203; Heinonen & Viljanen 1980, 69–70, 310.) Seuraavat esimerkit eri vuosikymmeniltä havainnollistavat epäyhtenäisyyttä.

*Sitä vastoin sietänee hyvinkin keskustelemista, mikä muoto koulun arvostelulle on annettava, jotta se parhaiten tarkoitustansa vastaisi. Ainakin näyttää nykyänsä käytännössä oleva arvostelutapa monessa suhteessa puutteelliselta ja korjauksia kaipaavalta. Siitä puuttuu selvyttä ja johdonmukaisuutta, sen käyttäminen on tunnolliselle opettajalle, joka tahtoo menetellä tarkasti ja oikeuden mukaisesti, useinkin hyvin vaikea, ja sitä paitsi tuottaa se – ainakin allekirjoittaneen mielestä – oppilaalle arveluttavaa siveellistä vahinkoa. (Johnsson 1892, 284.)*

*Käytännössä jokaisella opettajalla on oma subjektiivinen käsityksensä eri arvosanojen absoluuttisesta vaatimustasosta. On näin ollen selvää, että eri opettajien antamat arvosanat eivät ole enää toisiinsa verrattavia. (Juurmaa 1957a, 5.)*

*Däremot framträder avsevärda differenser mellan medelvitsorden i olika läroämnen och detta också i sådana klasser, som med hänsyn till skolform och elevmaterial borde vara tämligen likartade. Likaså ligger flickor och pojkar vid bedömningen på olika betygsnivåer. Vidare lämnar vitsordens spridning på de olika betygsgraderna i olika läroämnen mycket övrigt att önska. Det är alltså i dessa avseenden som förbättringar i fråga om de rådande förhållandena kan uppnås. Den närmaste uppgiften blir därför att försöka utröna genom vilka åtgärder en större enhetlighet vid betygsättningen skall kunna uppnås. (Cavonius 1961, 65.)*

*Peruskoulun opetussuunnitelman (1970) mukaan arvosanat olisi annettava sellaista menettelyä käyttäen, että sama arvosana eri oppiaineissa ja eri luokkatasoilla merkitsisi samaa suoritustasoa. Arvosanoja tutkittaessa on kuitenkin havaittu, että eri opettajat antavat samassa oppiaineessa samalla luokkatasolla samasta suorituksesta erilaisia arvosanoja. Eri opettajat käyttävät arvosana-asteikkoa eri tavalla. Vielä on havaittu, että eri oppiaineissa käytetään arvosana-asteikkoa eri tavalla. Edelleen on todettu arvosanojen hajonnan ylemmille luokkatasoille siirryttäessä ainakin kansakoulussa vähenevän. Eri luokkatasoilla siis käytetään arvosana-asteikkoa eri tavalla. (Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 6.)*

Lisäksi jo varhain esiintyi myös yksittäisistä huomioista kasvava, vähittäin laajeneva, täsmentyvä ja sittemmin toistettu jäsenitys arvioinnin virhelähteistä, eräänlainen virhelähteiden luettelo, joka liittyi erityisesti opettajan menettelytapoihin. (Rosenqvist 1918, 55; Koskenniemi 1946, 352–353; Kallio 1951, 14; Juurmaa 1957b, 5; Bruhn 1959, 330; Koskenniemi 1959, 145–146; 1967, 132–133; Heinonen 1961, 50; Karvonen 1968, 132; Peltonen 1969, 14–15; POPS1, 164; Koort 1965, 13–14; 1969, 47–50; m1973:38, 90–91; Lahdes 1973, 254; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 195, 198; Heinonen & Viljanen 1980, 93–95, 234). Arvioinnin virheiden tunnistaminen teknistyi: jo 1950-luvulla haloefekti oli arvioinnin tunnistettu virhelähde (Cavonius 1955, 17; Juurmaa 1957b, 4–5; Vahervuo1958, 36, 155) ja siihen huomio kohdistui jatkossakin (Karvonen 1968, 134; Peltonen 1969, 15; Koort 1969, 47; POPS1, 165; Heinonen & Ritvanen 1970, 4; Virtanen 1977, 117; Heinonen & Viljanen 1980, 94–95, 234). Jo

1940-luvulla tunnistettiin määritelmältään haloefektiä vastaava arviointivirhe, joka kuitenkin jäi tällä teknisellä termillä nimeämättä (Salmela 1944, 15, 55).

Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen koskee arviointivirheen tunnistamista, toinen havainnollistaa haloefektin tunnistamista ja sen erittelyä. Viimeisessä esimerkissä on kattava luettelo arvioinnin virheistä.

*Joku opettaja valitsee epävarmassa tapauksessa ylemmän, toinen alemman arvosanan. Yksi koettaa kiihoittaa oppilaitaan ankaralla, toinen lievällä arvostelulla. Joku ottaa huomioon sairauden vaikutukset, toinen ei. [...] Eri opettajien samalla oppilaille samasta kokeesta antamat arvosanat samoin kuin saman opettajan eri oppilaille samasta kokeesta (plagiaatista) antamat saattavat vaihdella varsin huomattavasti. Niin erilaisia kuin ovat opettajat, ovat heidän antamansa arvosanatkin, joten ei olekaan ihme, etteivät esimerkiksi oppilaiden vanhemmat pidä niitä aivan kultavaa'alla punnittuina. (Ojander 1935, 263.)*

*Eniten halo-vaikutusta aiheuttava tekijä on yleensä älykkyys. [...] Toinen huomattava halo-vaikutusta aiheuttava tekijä on tasapainoisuus, sopeutuminen. Edelleen kielellinen joustavuus, puheen sujuvuus on tärkeä kokonaisarviointiin vaikuttava tekijä. (Juurmaa 1957b, 5.)*

*Pyrittäessä selvittämään oppilasarviointimenettelyiden kelvollisuutta joudutaan ennen muuta pohtimaan arvioinnin systemaattisia ja satunnaisvirheitä sekä kohdepätevyyttä. [...] Evaluointi on objektiivista mikäli sen tulos on riippumaton suorittajasta. Viime aikoina on pyritty ottamaan käyttöön evaluointimenettelyjä, joissa arvostelijan vaikutus on mahdollisimman vähäinen. Objektiivisuutta vähentävät mm seuraavat tekijät:*

*- Sädekehä eli haloefekti [...] Tasovaikutus [...] Riippuvuusvaikutus [...] Reaktioiden yleisen yhdenmukaisuuden virhe [...] Epäroimisvirhettä [...] Korostamisvirhe [...] Vaatimustasovirhe [...] Kriteerien muuttumisvirhe [...] Systemaattisia arviointivirheitä voidaan vähentää mittausmenettelyjä kehittämällä. Mittaväline voidaan toisin sanoen suunnitella sellaiseksi, että sen käytössä on jo otettu huomioon mahdolliset virhelähteet. [...] (m1973:38, 90–91.)*

Opettaja ei ole ainoa arvioinnin virhelähteistä. Myös arviointiväline voi tuottaa virhettä arviointiin. Virhe voi liittyä esimerkiksi kokeiden ominaisuuksiin tai arviointitiedon keräämiseen käytetyn muun menetelmän ominaisuuksiin (Sorainen 1938, 391; Karvonen 1968, 131–132; POPS1, 164; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 198; Heinonen & Viljanen 1980, 85, 102). Epäluotettavuuden lähteenä voi olla käytetty moniportainen arvosana-asteikko (Serlachius 1915, 350). Samoin arviointitilanne voi tuottaa virhettä (Sorainen 1938, 391; Peltonen 1969, 15; kie80, 19). Mahdollisia virhelähteitä ovat myös oppilaan ominaisuudet, sekä fyysiset ominaisuudet että psyykkiset tilat (Rosenqvist 1918, 52, 55; Lilius 1926, 118–119; 1950, 120; Lahti 1932, 531–532; Ojander 1935, 261; Koskeniemi 1946, 352–353; Bruhn 1959, 330; Koskeniemi 1959, 146; 1967, 133; Heinonen 1961, 37; Karvonen 1968, 132; Peltonen 1969, 15; POPS1, 164; äi76, 157; kie80, 19). Seuraavat esimerkit havainnollistavat arvioinnin erilaisia virhelähteitä.

*Hän tuli siis siihen tulokseen, että tutkinnon tietoisuus aina vaikutti huonontavasti työn suoritukseen, enimmänsä parempien ja heikompien, vähimmänsä taasen keskinkertaisten oppilasten tuloksiin. Hän huomauttaakin tekemiensä havaintojen nojalla, että tutkinnon tulos ei milloinkaan*



*anna likimäärinkään oikeata kuvaa oppilasten tuotantokyvystä, vaan aina esittää sen liian huonoksi, etenkin lahjakkaan ja heikkolahjaisen oppilaan tuotannon. (Rosenqvist 1918, 52.)*

*Mittarin virheellisyys merkitsee sitä, että 'todellisen' suoritustason lisäksi mittaustulokseen vaikuttavat eräät muutkin tekijät, jotka toisinaan kohottavat oppilaan pistemäärää, toisinaan laskevat sitä. Tällaiset virheet voivat johtua mittarin [...] rakenteesta. [...] Toiseksi virheet voivat johtua oppilaista. [...] Kolmanneksi virheet voivat olla peräisin koetilanteesta. [...] Jotta koulusaavutusmittaus antaisi virheetöntä tietoa, on edellä mainittujen virhetekijöiden vaikutusta pyrittävä vähentämään. Se taas tapahtuu kokeen rakentamisen yhteydessä ja toiseksi itse koetilanteessa. (Karvonen 1968, 131–132.)*

*Tämänkin tuloksen epävarmuus johtuu ilmeisesti eräistä kyseellisen testin heikkouksista. Mainittakoon ensinnäkin kokeenjohtajan suullinen ohje, joka suoritettiin jokaisen 6 osatestin edellä. Koe tuli täten hajanaiseksi, kun se keskeytettiin ohjeiden antamista varten 6 kertaa. Tarkoituksena oli, että ohjeet annettiin samoin sanoin kuin ne esiintyivät painettuina itse testivihossa, mutta käytännössä ja monien kokeenjohtajien toimiessa tämä ei käynyt laatuun. Sitäpaitsi oppilaat olivat usein epävarmoja, tuliko heidän seurata suullista ohjetta vai samalla myös vihkoon painettua ohjetta. Seurauksena oli, että kokeissa saatiin melkoinen määrä täydellisiä 0-pisteitä, ja vielä suurempi määrä sellaisia, joissa jokin osatesti oli jäänyt suorittamatta. (Sorainen 1938, 391.)*

Arvioinnin virhelähteistä kirjoitetaan läpi tutkittavan ajanjakson, erityisen painokkaasti kuitenkin 1950-luvulta alkaen (esimerkiksi O.B. 1870, 278–279; Johnsson 1892, 284; Serlachius 1915, 350; Rosenqvist 1918, 54–55; Alén 1933, 178; Simola 1933, 727; Oksanen 1937, 278; Kallio & Tegengren 1935, 255, 257; Vesterinen 1935, 352; Salmela 1944, 15–16, 21; Koskenniemi 1946, 348; Vahervuo 1948, 6, 9, 26; 1951, 241; 1955; 1958, 36, 63–89, 155; Haahtela 1952, 54; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; Juurmaa 1957ab, 5; Hakama 1959, 159–162; Bruhn 1959, 330; Koskenniemi 1959, 142, 145; Cavonius 1961, 64–66, 105, 138; Heinonen 1961, 50; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 272–273; Sipinen 1967, 13, 24; Koskenniemi 1967, 129, 132; Karvonen 1968, 132; POPS1, 164–165; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169, 174; 1974, 169, 174; 1978, 169, 174; m1973:38, 50, 59, 111–113; Lahdes 1973, 250–251, 254; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 5, 6; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 195, 198, 201–203; Heinonen & Viljanen 1980, 93–95, 234, 310; okkie71, 53–54). Virhelähteitä käsitellään erityisesti artikkeleissa, oppikirjoissa ja mietinnöissä, satunnaisemmin tutkimusteksteissä. (esimerkiksi O.B. 1870, 278–279; Rosenqvist 1918, 52, 55; Lahti 1932; Ojander 1935, 261; Salmela 1944, 25–26; Koskenniemi 1946, 352–353; Kallio 1951; Juurmaa 1957b, 5; Bruhn 1959, 330; Koskenniemi 1959, 145–146; 1967, 132–133; Heinonen 1961, 37, 50; Karvonen 1968, 132; POPS1, 164; Peltonen 1969, 14–15; Koort 1969, 47–50; m1973:38, 90–91; Lahdes 1973, 254; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 195, 198; Heinonen & Viljanen 1980, 93–95, 234; Heinonen & Ritvanen 1970, 4.) Aineopetussuunnitelmien näkökulma virhelähteisiin on vaitonainen. Virhelähteet ovat aineopetussuunnitelmassa esillä vain satunnaisesti (äi76, 157; kie80, 19). Aineopetussuunnitelmissa virhelähteiden käsittely liittyy oppilaaseen ja koeolosuhteisiin, mutta ei opettajaan, joka muissa teksteissä on virhelähteiden tarkastelun keskiössä.

#### 6.2.1.4.2 Tiedon lajit ja laatu tiedon takeet

Tieteestä tulee arviointitiedon tae. Tieteellisen tiedon vaatimukset liitetään oppilaiden arvioinnissa tuotettavaan tietoon ja sen sovellettavuuteen (esimerkiksi Oksanen 1937, 280; Salmela 1944, 16, 23; Vahervuo 1958, 147–150, 155–157; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 279; Heinonen 1961, 32–55; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 268; Koort 1965, 13; Sipinen 1967, 21; Karvonen 1968, 131–134; POPS1, 163–165; Heinonen & Ritvanen 1970, 4; m1973:38, 48–49, 91–94; Lahdes 1973, 253–254; Rönholm 1973, 14; Korpinen 1976, 7; Virtanen 1977, 126; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194–195, 198; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 156–157; Takala 1980, 18; Heinonen & Viljanen 1980, 26–27, 95–96; äi76, 157). Esittelen seuraavassa arviointitiedon tieteellistymisen eri puolia: käyttökelpoisen arviointitiedon luonnetta, ominaisuuksia ja saavutettavuutta.

Ymmärrys kasvatuksellisesti hyödyllisestä arviointitiedosta on eriytynyt. Sekä subjektiivisen että objektiivisen arviointitiedon käyttökelpoisuus ovat esillä teksteissä. Subjektiivinen tieto arviointitilanteessa arvottuu kahdella tavalla. Toisaalta tällainen oppilasta syvästi ja monipuolisesti eri ulottuvuuksilla kuvaava tieto on arvokasta oppilasta ohjattaessa. Se on laadullista tietoa, jolla on erityinen arvo kasvatuksen välineenä. Tämä käsitys arviointitiedosta on erityisen vahva 1950- ja 1960-luvuilla. Se esiintyy objektiivisen tiedon rinnalla peruskoulun ensi vuosina 1970-luvun alussa jäljempänä käsiteltävien arviointitiedon yhtenäisyyttä korostaneiden vaateiden alla. (Rosenqvist 1918, 58–59; Ojander 1935, 262; Koskenniemi 1946, 355–358; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; 1964, 270–271; Koskenniemi 1952, 117–118; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255; 1965, 254–255; Koskenniemi 1959, 144–145; 1967, 131–132; POPS1, 165, 170; POPS2, 151.) Se on kuitenkin jälleen esillä arviointitiedon tunnistettuna ja tunnustettuna ulottuvuutena kehitettäessä sanallista arviointia 1970-luvulla (Korpinen 1976, 8). Toisen käsityksen mukaan tiedon subjektiivisuus on ongelma: se on virhelähde arvioinnissa. Ylitettävänä haasteena virhettä sisältävä subjektiivinen tieto liittyy tieteellisen, objektiivisen arviointitiedon vaateeseen. Käsittelen subjektiivisuutta virhelähteenä lähemmin seuraavassa tiedon tieteellisyyden yhteydessä.

Toinen arviointitiedon määrittelyn linja korostaa tiedon objektiivisuutta (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 59). Siihen liittyvät täsmällisyyden vaade ja tiedon tieteellinen perusta. Jotta arviointi voisi aidosti olla väline, sillä tulee olla varma ja luotettava perusta. Tieteestä tulee arvioinnin takuu; arviointi rinnastuu tieteeseen. Tieteellisyys liittyy arvioinnin käsitteenmäärittelyyn, menettelytapoihin, arviointivälineiden laadintaan ja niiden ominaisuuksiin, arviointitiedon ominaisuuksiin, arvioinnin tulosten tarkasteluun sekä arviointitiedon soveltamiseen tai yleisemmin tieteellisten periaatteiden seuraamiseen (Haahtela 1952, 55, 60–61; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249; 1965, 249; Vahervuo 1958, 20; Cavinus 1961, 80; Heinonen 1959, 115; 1961, 24–31, 34–54, 59, 89–90, 106, 149–154, 159, 163; Karvonen 1968, 134; POPS1, 163–166; Koskenniemi & Hälinen 1970, 174; 1974, 174; 1978, 174; m1973:38, 95; Heinonen & Viljanen 1980, 26–28, 83, 103–180, 213). Seuraavista tekstinäytteistä ensimmäiset kaksi koskevat subjektiivista arviointitietoa, viimeinen esimerkki taas objektiivisuuden vaadetta.

*Mutta arvostelussa voidaan myöskin ottaa huomioon oppilaspersoonallisuudet kaikkine yksilöisine ominaisuuksineen, luontaisine lahjoineen, harrastuksineen, ahkeruuksineen, mielenkiintoineen j.n.e, vieläpä tämä huomioonotto voidaan ulottaa oppilaan kotioloihinkin, opiskelua edistäviin tai*

*häiritseviin ympäristön olosuhteisiin. Tällä subjektiivisella l. psykologisesti karakterisoivalla menettelytavalla pyritään arvostelemaan työntekijää itseänsä – siis subjektia – yksilökohtaisesti oikeudenmukaisesti. [...] Subjektiivisen l. psykologis-pedagogisen arvostelun tulisi auttaa oppilasta tuntemaan paremmin itseänsä, vahvoja ja heikkoja puoliaan kasvatuksen, itsemääräämisen, elämänuran valinnan hyväksi sekä samalla saattaa hänen vanhempansa ja holhoajansa niistä tietoisiksi. Kaiken edelläsänotun nojalla täytynee meidän tehdä se johtopäätös, että yksilöistävää ja psykologis-pedagogista arvostelutapaa ei pitäisi tilastollisen ja vertailevan menetelmän rinnalla milloinkaan laiminlyödä. (Rosenqvist 1918, 28–29.)*

*Vaikeuksista huolimatta tulisi arvioinnin kohdealueen laajentua myös oppiainekohtaisten tavoitteiden ulkopuolelle. Tällöin on ehkä tingittävä objektiivisuusvaatimuksista ja samanaikaisesti pyrittävä jäsentämään ja konkretisoimaan affektiivisia tavoitteita sekä kiinnittämään huomiota opettajan arviointitaitoihin erityisesti havainnointikykyyn. Opettajan suorittama havainnointi on tärkeä ja keskeinen arviointitiedon hankkimiskeino. Havainnoinnin tuloksena saatava tieto on subjektiivista, mutta se saattaa antaa oikean kokonaiskäsityksen esim. oppilaan persoonallisuuden kehityksen suunnasta. (Korpinen 1976, 8.)*

*En allmän användning av standardprov innebär ett godkännande av en sådan betygsättningsprincip, som sträver till en objektiv mätning av elevernas kunskaper och färdigheter. (Cavonius 1961, 80.)*

Arviointitiedon laatu korostuu. Sen tulee olla käyttökelpoista, luotettavaa ja siten kasvatustapahtumaan liittyvässä päätöksenteossa sovellettavaa. Arviointitietoon liittyy totuudellisuuden vaade; ei ole kyse yksittäisistä mielipiteistä, ei oletamuksista, ei käsityksistä vaan arviointi selvittää kohteena olevien asiaintilojen todelliset ominaisuudet. Huomiota saavat samalla erityisesti arvioinnin mahdolliset virhelähteet sekä niiden poistaminen. (Oksanen 1937, 280; Salmela 1944, 54; Juurmaa 1957b, 5; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 250–252; Vahervuo 1958, 147–157; Koskenniemi 1959, 142, 145–146; Heinonen 1959, 115, 117; 1961, 59; Koort 1965, 13–14; Koskenniemi 1967, 129, 132–133; Karvonen 1968, 134; Peltonen 1969, 11; Koort 1969, 47–52; Koskenniemi & Hälinen 1970, 174; 1974, 174; 1978, 174; POPS1, 163–165; m1973:38, 95; Lahdes 1973, 254; Virtanen 1977, 117; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 195, 198; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 156; Heinonen & Viljanen 1980, 93–96, 213.) Arviointivälineiden laadinnan taustalla on tieteellinen perustutkimus (Heinonen 1959, 120) tai tieteellisen mittaamisen teoria (POPS1, 165). Tieteellisyyden takuun oppilaiden arvioinnille täydentää arviointia koskevan tutkimuksen vaade (m1973:38, 126–127; Heinonen & Viljanen 1980, 12–13). Seuraavat esimerkit havainnollistavat pyrkimyksiä tieteen avulla kehittää arvioinnin käytäntöjä.

*Jotta oppikoulun pääsyutkinnossa voitaisiin päästä nykyistä suurempaan objektiivisuuteen oppilaiden kykyjä tutkittaessa, olisi siinä ryhdyttävä käyttämään uusia menettelytapoja entisten rinnalla. Silloin olisi ensi sijassa turvauduttava älykokeeseen eli testien suoritukseen. (Oksanen 1937, 280.)*

*Koululaitoksen toiminta ja erityisesti sen kehittäminen tarvitsevat onnistuakseen kelvollisen arvostelun tukea. Jotta arvostelu voisi toimia toivotulla tavalla, sen tulee olla luotettavaa. Tiedämme, että arvostelu nykyisellään täyttää sille asetetut vaatimukset eräin osin varsin epätydyttävästi [...]. Voidaksemme poistaa häiriöt tai ainakin vähentää niitä meidän on tunnettava häiriöiden luonne. Arvostelun häiriöilmiöistä osa tunnetaan jo varsin hyvin. Tutkimattomia ovat mm. koetilanteen*

*(mittaustilanteen) aiheuttama häiriö oppilaan suorituksissa eli reaktanssi sekä ns. kontaminaatio, jolla tarkoitetaan arvostelukohteeseen (oppilaaseen tai hänen suoritukseensa) liittyvien epäoleellisten seikkojen (esim. oppilaan ulkonäkö) aiheuttamaa arvostelun vääristymistä. (Peltonen 1969, 11.)*

Arvioinnin tieteellistäminen ja tiedesidonaisuus ovat keskusteluun erityisesti 1950-luvulta alkaen nousseita piirteitä (Haahtela 1952, 55, 60–61; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249; 1965, 249; Vahervuo 1958, 147–157; Heinonen 1959, 115, 120), joskin varhainen huomio opetuksen tiedeperustasta on vuodelta 1907 (Soininen 1907, 19) sekä tieteen mahdollisuudesta estää virhettä arvioinnissa vuodelta 1918 (Rosenqvist 1918, 62). Tieteellisen, tutkivan prosessin avulla voidaan kehittää luotettavia arviointivälineitä (H.V. 1928; Heinonen 1959, 115). Viittaukset tieteenaloihin kuitenkin muuttuvat: Varhaisissa teksteissä painottuvat sielutiede ja tieteellinen opetusoppi, sittemmin psykologia ja tilastotiede (esimerkiksi Soininen 1907, 19; Rosenqvist 1918, 58–59; Alén 1933, 176–177; Harkola 1934; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249; Vahervuo 1958, 147, 149; Bruhn 1959, 331; Heinonen 1959, 117; 1961, 21–30). Näiden rinnalla tai sijasta myöhemmissä teksteissä kasvatustiede saa keskeisen sijan muiden tieteenalojen mahdollisesti määrittäessä sen aputieteiden asemaan (Heinonen & Viljanen 1980, 27). Samalla arviointiin liittyvä mittaaminenkin eriytyy: psykologisen mittaamisen sijaan tulee edumetrinen mittaaminen (Takala 1980, 13); kasvatuksellisen mittaamisen malli irtoaa aiemmin vahvasta differentiaalipsykologian kytköksestä (m1973:38, 93–94).

Oppilaiden arvioinnin yhteys tieteeseen on itsestään selvä ja ongelmaton. Arviointikäytäntöjen heikkoudet ovat korjattavissa, tarkoituksenmukainen arviointi on mahdollista. Sen myötä tietyt menettelytavat ja arviointivälineet määrittävät välttämättömiksi. Seuraavista esimerkeistä ensimmäiset kaksi koskevat tiedettä arviointivirheen ehkäisijänä. Kolmas esimerkki havainnollistaa arvioinnin rinnastumista psykologiseen mittaamiseen. Viimeinen konkretisoi kasvatustieteellisen mittaamisen erityislaatua.

*Missään tapauksessa ei opettajan tulisi kokeiden yhtä vähän kuin oppilaan koko tietomääränkään arvoitelemista suorittaa ilman minkäänlaisia arkailuja niin suurella varmuudella kuin yleensä on tapahtunut, sillä niinkuin olemme mielestämme osottaneet, on meidän paraskin objektiivisena pitämämme arvoitelemisen hyvin pintapuolista. Sen entuudestaan varma käytäntö ja piintynyt arvoissapito johtunee tradition suuresta voimasta sekä opettajien puutteellisesta psykologis-pedagogisesta tiedosta. (Rosenqvist 1918, 62).*

*Ennen kaikkea on ryhdyttävä kehittämään verkkaaisesti, asteittain kokonaisjärjestelmää nykyajan vaatimuksia vastaavaksi, perustana ne oivallukset, mitkä ovat kummunneet kasvatustieteellisen ja psykologisen tutkimuksen ja eritoten käytännöllisen kokemuksen lähteistä. (Haahtela 1952, 60–61).*

*Prognostinen oppilasarvostelu on itse asiassa yksi muoto kasvatustieteellisiä mittauksia, joita koskevaan oppimäärään tässä viitataan. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 174.)*

*Psykologisessa testaamisessa ollaan Carverin mukaan ensisijaisesti kiinnostuneita henkilöiden välisistä eroista (between-individual differences). Opetuksen puitteissa tapahtuvassa mittaamisessa puolestaan halutaan erityisesti saada selville kunkin yksilön kehitys (within-individual growth). Edellistä Carver nimittää mittaamisen ja kokeiden psykometriseksi dimensioksi ja jälkimmäistä*

*edumetriseksi dimensioksi. Psykometrisissä testeissä ollaan tyypillisesti kiinnostuneita ensisijaisesti lahjakkuudesta, kyvyistä (ability), kun taas edumetrisissä kokeissa ollaan kiinnostuneita suoritustasosta (competence). (Takala 1980, 13)*

Tieteellisyyden myötä arviointitiedon ominaisuudet ovat olennaiset: luotettavuustarkastelu ja luotettavuuden varmistaminen koskevat myös oppilaiden arviointia. Arviointitiedon tulee olla validia ja reliaabelia. Sen tulee kohdistua haluttuihin, koulutuksen kannalta olennaisiin seikkoihin eikä se saa olla satunnaista. Vaateena on myös objektiivisuus; arvioinnin tulos ei saa olla riippuvainen arvostelijasta. Juuri vallinneen arvostelukäytännön epäyhtenäisyys ja satunnaisuus ovat kritiikin kohteina ja arvioinnin kehittämisen lähtökohta. Myös arviointitiedon erottelevuus on olennainen tiedon käytön ja sovellettavuuden näkökulmasta. Erottelukyvyyn tarkkuutta vaaditaan kaikilla osaamisen tasoilla eli heikkojen on erotettava vielä heikommista ja hyvien erinomaisista. Juuri erottelun perusteella oppilaisiin voidaan kohdistaa oikeita toimenpiteitä oppimistulosten parantamiseksi. Arviointitiedon ominaisuudet ovat tieteellisen tiedon ominaisuuksia. Eri teksteissä on laajuudeltaan erilaisia luetteloita arviointitiedon vaatimuksiksi. Yleisimmät vaatimukset arvioinnissa tuotettavalle tiedolle, arviointivälineille ja -menettelyille ovat seuraavat: reliaabelius, validius, objektiivisuus, erottelevuus. (Oksanen 1937, 280; Salmela 1944, 16, 23; Vahervuo 1958, 147–156; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 279; Cavinus 1961, 80; Heinonen 1959, 118–119; 1961, 32–55; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 268; Koort 1965, 13; Sipinen 1967, 21; Karvonen 1968, 131–134; POPS1, 163–165; Heinonen & Ritvanen 1970, 4; m1973:38, 48–49, 91–94; Lahdes 1973, 253–254; Korpinen 1976, 7; Virtanen 1977, 126; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194–195, 198; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 156–157; Takala 1980, 18; Heinonen & Viljanen 1980, 26–27, 95–96, 315; usk70, 37; okkie71, 55; okäi73, 38; äi76, 157.) Seuraavat esimerkit koskevat arviointitiedolle asetettavia vaatimuksia.

*Psykologiassa on tapana yhdistää koehenkilöistä riippumattomat kokeitten sattumanvaraisuutta aiheuttavat tekijät reliabiliteetin käsitteeksi. Samoin voisimme sanoa, että arvosanojen reliabiliteetti on sitä suurempi, mitä vähemmän itse arvostelumenetelmä ja arvostelija aiheuttavat niihin sattumanvaraisuutta. (Vahervuo 1958, 149.) Käytännön kannalta on arvostelujen luotettavuudessa tärkein seikka niiden validiteetti. [...] Tuon arvosanan validiteetti on karkeasti puhuen sitä suurempi, mitä paremmin arvosana täyttää tehtävänsä ko. valintaperusteena (Vahervuo 1958, 156).*

*Koulutyön tulosarvioinnissa tulee arviointimenetelmän – koulukokeen tms. kohdistua nimenomaan siihen asiaan, jonka oppimista halutaan mitata. Sanotaan, että mittauksen tulee olla pätevää eli validia. Koemenetelmän on myös annettava tarkkaa ja virheetöntä tietoa oppilaan suorituksesta. Tätä ominaisuutta kutsutaan mittauksen reliabiliteetiksi. Sekakoosteisessa luokassa oppimisedellytykset ja myös oppimistulokset vaihtelevat suuresti. Kelvollisen mittausvälineen avulla on kyettävä määrittelemään kunkin oppilaan erilainen taso näissä asioissa, ts. mittausmenetelmällä tulee olla hyvä erottelukyky. Erottelukyvyyn välttämättömänä ehtona on, että koetehtävien vaikeustaso on sopiva ja että tehtävät vaihtelevat vaikeustasoltaan riittävästi. Virheetöntä tietoa voi koemenetelmä antaa vain siinä tapauksessa, että se on objektiivinen, ts. kokeen antamat tulokset ovat riippumattomia siitä, kuka kokeen järjestää ja suoritukset arvostelee. Kokeiden järjestämisen tulee käydä vaivattomasti ja niiden tarkistuksen on oltava nopeaa ja vähätöistä. (POPS1, 163.)*

Arvioinnin luotettavuuskriteerit, nimittäin validius ja reliaabelius, sen objektiivisuus ja erottelukyky, liittyvät toistuvasti arviointia koskevaan keskusteluun. Niiden rinnalla korostuu erityisesti 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa arvioinnin pysyvyys eli konstanssi (Sipinen 1967, 22; Peltonen 1969, 13; Heinonen & Ritvanen 1970, 4; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 8–9), joskin myös se on huomioitu luotettavuuden näkökulmana jo 1950-luvulla (Vahervuo 1958, 147–148). Luotettavuusnäkökulman käsittely saattaa täsmentyä, kun se liitetään suoraan erilaisten arviointimenetelmien ja tehtävätyyppien sovellettavuuden ja sen myötä myös arvon pohdintaan. Myös tällainen menetelmiin liittyvä tarkastelutapa esiintyy sekä rinnakkaiskoulun aikana, peruskoulua valmistelevina vuosina että peruskoulun aikana (Heinonen 1959, 119; 1961, 79–134; Koort 1969, 39–41; Heinonen & Viljanen 1980, 85, 90, 92, 98–99, 102–103).

Aineopetussuunnitelmissa käsitellään luotettavuuden teemaa satunnaisemmin. Aineopetussuunnitelmien viittaukset voivat koskea validiuden näkökulmasta koetettävien suhdetta kuulusteltavaan alueeseen (f&k76, 15) tai kuulusteltavien asioiden merkittävyyttä (POPS2, 60). Luotettavuus aineopetussuunnitelmissa voi myös tarkoittaa arvioinnin tavan ja oppiaineen yhteensopivuutta (en-ru76, 65) tai kokeen riittävää pituutta (POPS2, 139). Yleisesti voidaan esittää kokeen objektiivisuuden vaade (usk70, 37; f&k76, 15; okkie71, 54). Laajimmassa aineopetussuunnitelmissa esiintyvässä, luotettavuutta koskevassa huomiossa toistuu oppikirjoissa ja mietinnöissä esitetty jäsenitys validiudesta, reliaabeliudesta ja objektiivisuudesta (okäi73, 38; äi76, 157). On kuitenkin yleistä, että aineopetussuunnitelmissa ei oteta kantaa luotettavuuden kysymyksiin (mat70; f&k70; sa78; ra79; ort70). Edelleen on tyypillistä, että aineopetussuunnitelmien näkökulma luotettavuuskysymykseen on kapea.

Arviointitiedon laadulliset ominaisuudet ovat teksteissä esillä 1930-luvulta alkaen. Erityisen painokkaasti niitä käsitellään 1950-luvulta alkaen. Arviointitiedon laatua käsitellään kaikista välineelliseen ajattelumalliin sitoutuneissa teksteissä: artikkeleissa, mietinnöissä, oppikirjoissa, tutkimusteksteissä sekä aineopetussuunnitelmissa. (Esimerkiksi Oksanen 1937, 280; Salmela 1944, 16, 23; Korpinen 1976, 7; Heinonen 1959, 118–119; 1961, 32–55; Koort 1969, 39–41; Heinonen & Viljanen 1980, 93–96; POPS2, 139; usk70, 37; f&k76, 15; okkie71, 54.)

### 6.2.1.5 Yhtenäisyys

Tieteellisyyden ohella yhtenäisyys on toinen arviointia määrittävä tekijä. Yhtenäisyyden vaateella on kuitenkin useita perusteluja. Vaade yhtenäisestä menettelystä eri oppiaineissa on ensinnä vahvasti kritiikkiä vallinnutta käytäntöä kohtaan: eri oppiaineiden arvosanojen keskiarvot ja hajonnat vaihtelivat selvästi (Koskenniemi 1946, 348; Vahervuo 1948, 19–20; 1958, 63–89; Kivekäs 1952, 146; Haahtela 1952, 52–54; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; Juurmaa 1957a, 5; 1957b; Cavonius 1961, 65, 94–95; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 272–273; Karvonen 1968, 139; POPS1, 168; Niskanen 1969b, 200; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 6). Toiseksi yhtenäisyyden tavoittelu oli pyrkimystä vaikuttaa oppiaineiden koettuihin suhteisiin: haluttiin poistaa helpoiksi ja vaikeiksi koettujen aineiden erot (Haahtela 1952, 54–55; Vahervuo 1951, 242; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 289; Vahervuo 1958, 109–112; Cavonius 1961, 104; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 276–277; POPS1, 171; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 203). Yhtenäisen menettelyn vaateen vahva peruste oli vielä halu saattaa oppiaineiden vaatimukset vastaamaan oppilaiden edellytyksiä, mikä liittyy tuonnempana

käsiteltävään suoriutumisen kysymykseen (Haahtela 1952, 59–60; Vahervuo 1958, 139; Cavonius 1961, 104). Kuitenkin on myös eri oppiaineiden erilaisia menettelyjä puoltavia ääniä: oppiaineen erityinen luonne voi puoltaa oppiaineittain eriytyviä arviointikäytäntöjä ja arvosanajakaumia (Tuomola 1957, 125; m1973:38, 114–116; POPS2, 60, 252; ort70, 51–52.)

Yhtenäisyyden vahvana perusteena on tiedon käyttöarvo. Yhtenäinen arviointitieto on ongelmitta tulkittavissa ja ymmärrettävissä (Cavonius 1961, 65; Heinonen 1961, 172–173; m1964:8, 40; Karvonen 1968, 140). Seuraavat esimerkit koskevat vaadetta arvioinnin yhtenäisyyteen eri oppiaineissa.

*Juuri kokeitten arvostelussa tulisi kuitenkin jokaisen luoda itselleen kiinteä, yhtenäinen menetelmä. Sillä johdonmukaisuus kokeitten arvostelussa on lopultakin se punainen lanka, joka vie parhaimpiin tuloksiin. Johdonmukaisuus ja yhtenäisyys. Eikä ainoastaan yksityisen opettajan jatkuvassa työskentelyssä, vaan myöskin eri koulujen ja eri aineiden opettajien arvostelussa tulee olla yhdenmukaisuutta. Tämä asia on ilman muuta selvä jokaiselle, joka pienimmänkin ajatuksen sille suo. (Vesterinen 1935, 352.)*

*Kaikki edellä mainitut arvosanojen antamisen epäyhtenäisyyttä osoittavat tekijät ovat myös merkinä arvosanojen epäluottavuudesta. Arvosanat olisi annettava sellaista menettelyä käyttämällä, että sama arvosana merkitsee eri opettajien antamana eri oppiaineissa ja eri luokkatasoilla samaa suoritustasoa. (POPS1, 169.)*

Yhtenäisyyspuhe liittyy välineelliseen arviointiin välttämättä. Vallinneen arviointikäytännön epäyhtenäisyys ja vaade yhtenäisemmästä arvioinnista esiintyvät teksteissä läpi tutkittavan ajanjakson sekä mietinnöissä, oppikirjoissa, tutkimusteksteissä että artikkeleissa (Johnsson 1892, 284; Rosenqvist 1918, 54–55; Alén 1933, 178; Simola 1933, 727; Oksanen 1937, 278; Kallio & Tegengren 1935, 257; Vesterinen 1935, 352; Salmela 1944, 15–16, 21; Koskeniemi 1946, 348; Vahervuo 1948, 6, 9, 26; 1951, 241; 1955; 1958, 39, 63–89; Haahtela 1952; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 284; Juurmaa 1957a, 5; 1957b; Hakama 1959, 159–162; Bruhn 1959, 330; Koskeniemi 1959, 142, 145; Cavonius 1961, 13, 64–66, 138; Heinonen 1961, 49–50, 173; m1964:8, 40; Lehtovaara & Koskeniemi 1964, 272–273; Sipinen 1967, 13, 24; Koskeniemi 1967, 129, 132; Karvonen 1968, 139; POPS1, 161, 168; Koskeniemi & Hälinen 1970, 169, 174 ; 1974, 169, 174; 1978, 169, 174; m1973:38, 50, 59, 111–113; Lahdes 1973, 250–251; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 5, 6; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 201–203, 208; Heinonen & Viljanen 1980, 69–70, 310.) Sen sijaan aineopetussuunnitelmissa ei korosteta tai kritisoida vallinneen käytännön epäyhtenäisyyttä. Toki yhteiset kokeet ovat aineopetussuunnitelmienkin mukaan suotavat (mat70, 14, 15; sa78, 37; POPS2, 60, 139, 151, 193; kie83, 61).

Näkemyks oppiaineiden yhtenäisen arviointimenettelyn välttämättömyydestä on vaihteleva. Vahvan yhtenäisyyden vaateen alla myös oppiaineiden yhdenmukaiset käytännöt esitetään teksteissä ongelmattomiksi, varsinkin oppikirjoissa ja mietinnöissä. (Vesterinen 1935, 352; Salmela 1944, 57; Vahervuo 1948, 9, 20; 1951, 242; 1958, 31, 109–112; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 284–289; Cavonius 1961, 94–95, 105, 108, 143; Lehtovaara & Koskeniemi 1964, 272–277; Karvonen 1968, 140; Lahdes 1969, 252, 260; POPS1, 169, 171; Lahdes 1973, 250–251, 256; Hakkarainen 1973, 24; Heinonen & Viljanen 1980, 81, 310.) Näkemys kuitenkin horjui 1970-luvun alkuvuosina. Oppiaineiden erityinen luonne voi vaikeuttaa arviointia; objektiivisten kriteerien löytäminen voi olla vaikeaa. Yhtenäisyyttä

murentavia ja kiistäviä näkemyksiä on sekä mietinnössä että aineopetussuunnitelmissa. (m1973:38, 114–116; POPS2, 60, 252; ort70, 51–52.)

Aineopetussuunnitelmien sisältämä näkemys arvioinnin yhtenäisyydestä on samoin vaihteleva. Peruskoulun ensimmäisissä opetussuunnitelmissa korostuvat oppiaineiden väliset erot juuri aineen erityisen luonteen perusteella (POPS2, 60, 252; ort70, 51–52). Se on ikään kuin vanhan, epäyhtenäiseksi leimatun käytännön puolustus ja jäännös siitä. Myöhempi epäyhtenäisyyden puolustus on yksittäinen mietinnössä ja opetussuunnitelmassa esiintyvä havainto. Se liittyy samoin aineen erityiseen luonteeseen (m1973:38, 114–116) ja sen lisäksi koulun ja paikallisyhteisön suhteeseen: liika yhtenäisyys estää paikallisia painotuksia, ja vaarana on koulun vieraantuminen ympäristöstään (POPS2, 60; m1973:38, 112).

### 6.2.1.6 Välineet ja menettelyt

Edellä on ollut jäsenitys välineellisestä arvioinnista monien käyttötarkoitusten sekä tiedon luonteen ja luotettavuuden sekä yhtenäisyyden näkökulmista. Näillä välineellisen arvioinnin keskuksilla on kytkökset arvioinnin välineisiin ja menettelytapoihin. Tieteelliseen arviointitietoon sekä tarkkuuden ja täsmällisyyden vaateisiin liittyy välttämättömyys kehittää arvioinnin välineitä ja menettelytapoja. Myös pyrkimys yhtenäisyyteen näkyy arviointivälineiden ja -menettelyjen kehittämisvaateissa. Yhtenäiset ja luotettavat arviointivälineet ja arvioinnin menettelyt saavat perustelukseen arviointitiedon käyttötarpeen; välineiden ja menettelyjen tulee tuottaa sovellettavissa olevaa tietoa. Edellä erittelin arviointitiedon monia käyttötarkoituksia, samoin edellä oli huomioita arviointitiedon kaksinaisesta luonteesta. Monien käyttötarkoitusten ja monen laatuisten tiedon tarpeen myötä tulee ymmärrettäväksi arviointivälineiden ja -menettelyjen runsaus. Seuraavat huomiot koskevat arviointivälineitä ja -menettelyjä välineellisen arvioinnin keskuksina sekä niiden kytköksiä tiedon käyttötarkoituksiin, luotettavuuteen ja yhtenäisyyteen.

Arviointitiedon käyttötarkoitusten moninaistuessa laajenee myös arvioinnin välineiden kirjo. Perinteinen koe ei ole ainoa tapa kerätä arviointitietoa. Perinteisen kokeen rinnalla sosiaalitieteiden välinearsenaali on tarjolla: havainnointi, haastattelut, kyselomakkeet, sosiogrammit, persoonallisuusinventaarit sekä erilaiset testit tuottavat kokeiden ohella koulun käytännöissä sovellettavaa arviointitietoa. Nämä arviointivälineet voivat olla osa intensiivistä arviointia, joka ylittää oppilaan tietojen ja taitojen tarkastelun. Edelleen ne liittyvät jo edellä kuvattuihin arvioinnin moniin tehtäviin, erityisesti arvioinnin toteavaan ja motivoivaan tehtävään. Niiden varassa pyritään myös täyttämään arvioinnin luotettavuuden vaatetta. Huomioita arvioinnin välineiden eriytymisestä on teksteissä 1900-luvun alusta (Soininen 1907, 17–20; 1923, 22–24; 1931, 22–24) ja sen jälkeen peruskoulua valmistelevalta vuosilta 1960-luvulta alkaen ja eri asemista tuotettuina, siis oppikirjoissa, opetussuunnitelmissa ja mietinnöissä. (Heinonen 1961, 168; POPS1, 160, 169; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; Kettunen & Koski 1972, 206, 214; m1973:38 95, 108, 112; Lahdes 1973, 247; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 1; Korpinen 1976, 4; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 199; Heinonen & Viljanen 1980, 82–92, 97–103, 119–120, 152–159, 169, 173–180, 207; per85, 30, 31; POPS2, 59–60, 151, 231, 251–252; mat70, 13; okäi73, 38, 40; äi76, 155, 157, 158; en-ru76, 66–69; sa78, 37; ra79, 38; kie80, 17; kie83, 59, 60, 62, 63).



Arviointitiedon monet käyttötarkoitukset konkretisoituvat myös erilaisissa kokeissa. Perinteinen koulukoekin eriytyy tiedon käyttötarkoituksen mukaan: diagnostisiin, formatiivisiin ja summatiivisiin tarkoituksiin on erityiset välineet. Vaikka arvioinnin kaksinaisuus, siis ennustavuus koulun ulkopuolista toimintaa varten ja toisaalta opintojen edistäminen arvioinnilla, on teksteissä esillä selkeästi 1940-luvulta saakka, arvioinnin välineet eriytyvät selvästi vasta peruskoulua suunniteltaessa. Toki varhainen hahmotelma formatiivista koetta muistuttavasta lyhyestä kokeesta esiintyy jo 1940-luvulla (Salmela 1944, 54; Koskenniemi 1946, 350), mutta systemaattinen esitys kahdenlaisista kokeista jäsentyy vasta 1960-luvulla peruskoulua edeltävinä vuosina (Karvonen 1968, 134–137; Koort 1969, 63; POPS1, 165; okkie71, 54–55).

#### 6.2.1.6.1 Laatutiedon takeet: luotettavat arviointivälineet

Edellä kuvatut arvioinnin tieteelliset vaatimukset nostavat arviointivälineiden tuotannon ja kehittämisen keskeiseen asemaan. Tarkoituksenmukaisin arviointivälinein ja sopivin menettelytapoin on mahdollista vähentää arviointitiedon virheellisyyttä ja vahvistaa arviointitiedon totuudellisuutta; arvioinnin luotettavuutta voidaan kohottaa. Totuudellisen tiedon tavoitteluun kuuluvat huolellisesti laaditut arvioinnin välineet (Rönholm 1973, 14); laadinta perustuu kasvatustieteellisen mittaamisen teoriaan (Karvonen 1968, 134; POPS1, 165) ja perustutkimukseen (Heinonen 1959, 120). Luotettavuuden näkökulmasta olennaisia ovat kokeen ominaisuudet ja sen laatimisprosessi monine vaiheineen (Heinonen 1961, 58–78; Karvonen 1968, 134–138; Lahdes 1969, 255–256; POPS1, 165; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153; Heinonen & Viljanen 1980, 220–224; POPS2, 151). Koe tulee sovittaa oppilaiden edellytysten ja tason mukaan (Lahti 1932, 532–533; Simola 1933, 728, 729; Ojander 1935, 263; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 248; en-ru76, 69; sa78, 39; ra79, 40; kie83, 63). Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen havainnollistaa kokeen arvoa arviointivirheen välttämiseksi. Jälkimmäinen esimerkki kuvaa luotettavan arviointivälineen laadintaa.

*Kelvollisen – objektiivisen – koulukokeen avulla vältetään tämän virheen vaara. Kokeiden tulee olla siten laadittuja, että eri arvostelijat antavat samasta suorituksesta saman pistemäärän. Tähän päästään esim. laatimalla koetehtävät monivalintatyyppejä. [...] Tällainen tehtävätyyppi on täysin objektiivinen. (Karvonen 1968, 134.)*

*Testien laatiminen tapahtuu vaiheittain. On selvää, että tilapäiskäyttöön tarkoitettun kokeen yhteydessä ei voida eikä ole tarpeenkaan noudattaa yksityiskohtaisesti samoja menettelytapoja, jotka tulevat standardikokeiden laatimisessa kysymykseen. Tilapäiskokeissa kohtaamme kuitenkin samat ongelmat ja tehtävät pienoisikoissa. Kokeen laatijan on ensin selvitettävä itselleen, mitä aiotaan mitata. Sen jälkeen on ratkaistava valintaongelma; millä mitataan. Kun näihin kysymyksiin on vastattu, alkaa tiettyjen teknisluonteisten työvaiheiden toteuttaminen. Näiden vaiheiden päässä opettaja tai tutkija tapaa valmiin testin. (Heinonen 1961, 59.)*

Teksteissä ovat toistuvasti esillä erilaiset koetehtävätyypit, joiden ominaisuuksia, sopivia käyttötapoja sekä vahvuuksia ja heikkouksia teksteissä eritellään (esim. O.B. 1870; Lahti 1932, 532; Heinonen 1959, 119; 1961, 79–135; Koort 1969, 17–46; Lahdes 1969, 254–255, 257; 1973, 255; POPS2, 193, 231; Virtanen 1977, 117–123; Heinonen & Viljanen 1980, 225–275;

okäi73, 41–42; usk70, 37; ort70, 53; f&k70, 48; f&k76, 15; en-ru76, 65–69; sa78, 38–39; ra79, 38–39; kie80, 18; kie83, 62). Erityisen arvokkaaksi juuri luotettavan tiedon näkökulmasta nousee monivalintatehtävä (Heinonen 1959, 119; 1961, 106; Karvonen 1968, 134; POPS1, 161, 163, 165; Koort 1969, 17–18; Heinonen & Viljanen 1980, 241). Kokeissa on mahdollista käyttää monia eri tehtävätyyppejä, jotka eriytyvät kokeen tarkoituksen mukaan. Tällaisia ovat esimerkiksi muistitehtävät, esseetehtävät, täydennystehtävät, monivalintatehtävät, vaihtoehtotehtävät sekä yhdistelytehtävät. Tehtävätyypin sopivuuteen vaikuttavat oppiaineen luonne sekä tehtävätyypin kyky tuottaa luotettavaa tietoa. Toki tehtävätyyppejä voidaan esitellä oppiaineen näkökulmasta viittaamatta luotettavuusnäkökohtaan. Kokeen laadinnassa huomiota saavat myös kokeen pituus, ulkoinen asu, tehtäväarkin suunnittelu ja sommittelu. (Lahti 1932; Heinonen 1961, 67–78; Karvonen 1968, 135–136; Koort 1969, 43–45; Lahdes 1973, 255; Virtanen 1977, 116–122; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153; Heinonen & Viljanen 1980, 213–267; usk70, 37; ort70, 53; okkie71, 57; okäi73, 42; kie83, 60–61; en-ru76, 65.)

Aineopetus suunnitelmissa tarkastellaan tehtävätyyppejä oppiaineesta käsin. Oppikirjoille ja mietinnöille ominaisen luotettavuuspohdinnan sijaan aineopetus suunnitelmissa tyypillisesti esitellään erilaisia tehtävätyyppejä sinällään tai erilaisiin kokeisiin sopivina (POPS2, 139, 192–193; mat70, 13, 15; f&k70, 47, 48; f&k76, 15; usk70, 37; ort70, 53). Viimeksi mainittu voi myös olla didaktisen oppaan näkökulma (Virtanen 1977, 121). Tarkastelun näkökulmana voi myös olla oppiaineen rakenne ja erilaisten tehtävätyypien sopivuus oppiaineeseen (Lahti 1932, 532; Pitkänen 1965, 22–23; okkie71, 55; en-ru76, 65–69; sa78, 38–39; ra79, 38–39; kie80, 19–21; kie83, 62). Tässä konkretisoituu muuttunut ymmärrys oppiaineen, erityisesti vieraiden kielten, osaamisesta.

Kokeiden laatiminen ja moninaiset tehtävätyypit säilyvät käsiteltynä teemana vuosikymmenien ajan 1930-luvulta rinnakkaiskoulun vuosista peruskouluun (esimerkiksi Lahti, 1932; Heinonen & Viljanen 1980, 213–267). Huomioita arvioinnin välineisiin on kiinnitetty artikkeleissa, oppikirjoissa, tutkimusteksteissä, mietinnöissä ja aineopetus suunnitelmissa (esimerkiksi Lahti 1932; Heinonen & Viljanen 1980, 213–267; POPS1, 165; Pitkänen 1965, 22–23; okkie71, 55; en-ru76, 65–69; sa78, 38–39; ra79, 38–39).

#### 6.2.1.6.2 Laatutiedon takeet: yhtenäiset arviointivälineet

Laatutiedon tuottamisen liittyy olennaisesti arviointivälineiden ja -menettelyjen yhtenäisyys. Yhtenäisyyden perusteluna on vaade soveltaa ja käyttää arviointitietoa: oppilaiden suoritustasoa tulee voida verrata, vertailun perusteella oppilaiden suoriutumiseen voidaan vaikuttaa korjaavin toimin ja oppilaita voidaan vertailun myötä mahdollisesti sijoittaa. Yhtenäisyyden takaamiseksi huomio on arviointivälineissä, niiden kehittämisessä ja käytössä. Yhtenäiset mittausmenetelmät, esimerkiksi standardikokeet, yhteiset kokeet joko alueellisesti tai kouluittain sekä objektiiviset koulusaavutustestit, tuottavat arviointiin yhtenäisyyttä ja mahdollistavat vertailun (Simola 1933, 727; Gästrin 1938, 18, 22; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 271–272; Bruhn 1959, 330, 332; Cavinus 1961, 89, 108–109, 126, 130, 139, 144; Heinonen 1961, 172–173; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 260–261; Sipinen 1967, 24; Puro 1971, 1; Takala 1971, 1; Kettunen & Koski 1972, 206; m1973:38, 111–113; Linnakylä 1974, 3, 11; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 201; Heinonen & Viljanen 1980, 304; mat70, 14, 15; okkie71, 54; POPS2, 60, 139, 151, 193).

Yhtenäistävänä arvioinnin instrumenttina ja arvioinnin kriteerinä on myös normaalijakauma. Ennen normaalijakauman kiistatonta asemaa mahdollisena yhtenäistävänä välineenä olivat myös binomikertoimet (Ojander 1935, 266–267; Hakama 1959, 157–159). Normaalijakauman mukaan arvioitaessa tulos on suuressa oppilasjoukossa yhdenmukainen ja niin muodoin vertailukelpoinen. Oppilaan yksilöity asema jakaumassa määrittää eri tavoin menestyvät oppilaat ja on siten väylä erityisiin toimiin heikosti suoriutuvan oppilaan aseman kohentamiseksi tai oppilaan tarkoituksenmukaiselle sijoittamiselle. Normaalijakauman käytön perusteeksi esitetään todellisuuden kiistämätön, lainomainen luonne eli arvioinnin kohteina olevien ominaisuuksien normaali jakautuminen ikäluokassa. Jakauman esittelyyn saattaa liittyä myös menettelytapakuvaus arviointituloksen normalisoimiseksi. Normalisoinnin tuottama yhtenäisyys on arvioinnissa saatavan tiedon käytön edellytys; juuri tiedon käyttöarvo on arvioinnin keskiössä. Normalisointi voi suoraan liittyä edellä kuvattujen arvioinnin virheiden ylittämiseen. (Vahervuo 1948, 12, 26; 1951, 241–242; 1958, 96, 116–118; Kivekäs 1952, 146; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 286; Juurmaa 1957a, 5; Cavonius 1961, 98–99, 104, 106–108, 114–115; Heinonen 1961, 154–160; Lehtovaara & Koskeniemi 1964, 273–275; Karvonen 1968, 136–137; Koort 1969, 50–51; POPS1, 169–170; m1973:38, 55–56, 113–114; Heinonen & Viljanen 1980, 69–72.) Normalisoiden saavutettu yhtenäisyys voi olla oikeudenmukaisuuskysymys (Mäkelä 1962, 244). Implisiittisesti jakauma ja arviointi sen mukaan tulevat huomioiduiksi standardikokeissa. Seuraava esimerkki havainnollistaa normaalin jakautumisen lainomaisuutta ja siihen perustuvan arvioinnin yhtenäisyyttä.

*Joka vaatii reaaliaineissa käytettäväksi toisenlaista arvosteluasteikkoa kuin muodollisissa aineissa, taistelee itse luontoa vastaan, joka pyrkii ns. normaaliin jakaantumiseen.* (Kivekäs 1952, 146).

Normaalijakauma yhtenäistävänä instrumenttina on keskeinen 1940-luvulta alkaen ja erityisesti 1950- ja 1960-luvuilla suhteellisen arvioinnin voimistuessa (Vahervuo 1948, 12–14, 26; 1951, 241–242; 1958, 96, 116–118; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 286–287; Juurmaa 1957a, 5; Cavonius 1961, 98–99, 104, 106–108, 114–115; Heinonen 1961, 154–160; Mäkelä 1962, 244; Lehtovaara & Koskeniemi 1964, 274–275; Karvonen 1968, 136–137; Koort 1969, 50–51; POPS1, 169–170; Kettunen & Koski 1972, 207; Heinonen & Viljanen 1980, 69–72). 1970-luvun alussa näkökulma kuitenkin muuttuu, ja yhtenäisyyden takuiksi tulevat perustavoitteet (POPS2, 60; m1973:38, 105–106; äi76, 156; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 205). Perustavoitteen varhainen versio on osaamisvaatimusten ja tietotavoitteen painottuminen suhteellisen arvioinnin sijaan (Salmela 1944, 51–53; Cavonius 1961, 91–92).

Ensin perustavoitteet esiintyvät peruskoulun dokumenteissa standardoitujen menettelyjen rinnalla. Sitten normaali-jakauman käytön mielekkyys jopa kiistetään. Suhtautuminen jakaumaan ja standardikokeisiin siis muuttuu tutkittavan ajanjakson loppupuolella tavoitearvioinnin myötä. Jakauman sijaan juuri yhteisistä perustavoitteista tulee arviointia yhtenäistävä väline. Oppimisvaikeuksien voittamiseen tähtäävät toimet ja selkeät, lähes kaikkien saavutettavissa olevat tavoitteet murentavat normaalijakauman käytön perustan arvioinnissa. Toisaalta kiistetään normaalijakauman lainomaisuus kouluoppimisessa; lievemmässä jakaumakritiikissä kiistetään sen mielekkyys arvioinnissa, jos lähes kaikki saavuttavat asetetut tavoitteet. (Lahdes 1973, 252; äi76, 162; Takala 1980, 4–5.) Ajatus yhtenäisyydestä kuitenkin säilyy perustavoitteiden uudessa kuosissa. Niiden

varhainen muoto edellä esitetyn mukaan olivat juuri yhtenäistämisen mielessä ilmaistut osaamisvaatimukset (Salmela 1944, 51–53; Cavonius 1961, 91–92).

Arviointia yhtenäistäviä välineitä on teksteissä käsitelty 1930-luvulta alkaen artikkeleissa, oppikirjoissa ja mietinnöissä (esimerkiksi Ojander 1935, 266–267; Vahervuo 1948, 12–14, 26; 1951, 241–242; 1958, 96, 116–118; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 286–287; Juurmaa 1957a, 5; Cavonius 1961, 98–99, 104, 106–108, 114–115; Mäkelä 1962, 244; Heinonen 1961, 154–160; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 274–275; Karvonen 1968, 136–137; Koort 1969, 50–51; POPS1, 169–170; m1973:38, 55–56, 111–113; Heinonen & Viljanen 1980, 69–72).

### 6.2.1.6.3 Laatatiedon takeet: menettelyt

Välineiden ohella arviointimenettelyt ovat olennaisia. Yksi näkökulma on riittävän usein toistuva arviointi (Lahti 1932, 532; Kallio 1951, 12, 13). Monien käyttötarkoitusten takia monet menetelmät ovat olennaisia: arvioinnin tulos perustuu eri menetelmin kerättyyn tietoon (Soininen 1907, 19–20; 1923, 24; 1931, 24–25; Kallio 1951, 13; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 248; 1965, 248; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; Virtanen 1977, 116–124; POPS2, 151; okäi76, 38–39, 40; mat70, 13; okkie71, 54; äi76, 158; enru76, 67–68; sa78, 37–39; ra79, 38–39; kie83, 59, 62). Tämä havainnollistuu myös mahdollisuutena yhdistää erilaisia koemuotoja: kirjallinen ja suullinen kuulustelu täydentävät toisiaan ja luovat oppilaasta ja osaamisesta kokonaiskuvan (Lilius 1926, 119; 1950, 121; Gästrin 1938; Koskenniemi 1946, 352–353; POPS2, 192; f&k70, 47).

Luotettavuusvaateet vaikuttavat kokeen laadintaan menettelynä. Koulukokeen esikuvana on tieteellisen testin laadinta monine vaiheineen juuri luotettavuuden ja yhtenäisyyden näkökulmista. Kokeiden suunnittelu on selkeästi vaiheistettu. Teema on esillä satunnaisesti jo rinnakkaiskoulun aikana, mutta se korostuu peruskoulun suunnittelu- ja käynnistysvaiheesta 1960-luvulta alkaen (Lahti 1932; Heinonen 1961, 59–78; Karvonen 1968, 135–136; POPS1, 165; Virtanen 1977, 116–122; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153; Heinonen & Viljanen 1980, 220–225). Aineopetussuunnitelmiin teema kotiutuu peruskoulua käynnistettäessä, joskin aineopetussuunnitelmissa käsitellään aihetta vain satunnaisesti ja suppeasti (POPS2, 151).

Edelleen luotettavuuden ja tiedon käyttötarkoituksen periaatteet näkyvät erilaisiin kokeisiin liittyvissä menettelyissä. Kokeissa on eroja ennakoilmoittamisen sekä oppilaiden harjoittamisen ja oppiaineksen kertaamisen suhteen. Kokeesta ilmoittaminen voi olla kokeen käyttötarkoitukseen liittyvä menettelytapa tai se voi olla keino varmistaa arvioinnin luotettavuutta. Pyrkimys taata luotettavuus vaikuttaa myös koetilanteeseen, jota varten on omat ohjeet (Lahti 1932; Kuuskoski 1936, 140–141). Esimerkiksi standardikokeen proseduuri on sanatarkasti hallinnoitu opettajan kellonviisareita myöten. Ohjeistuksen periaatteena ovat luotettavuuden takaaminen ja kokeen käyttöarvon varmistaminen. Diagnostisella, sittemmin formatiivisella kokeella on suositeltu kesto, tai ainakin näihin kokeisiin liittyy yleinen luonnehdinta kokeen lyhydestä. (Salmela 1944, 54; Koskenniemi 1946, 350; Heinonen 1961, 136–140, 184–187; Karvonen 1968, 136; Koort 1969, 62–63; POPS1, 166; Lahdes 1973, 253; Kettunen & Koski 1972, 214, 215; Virtanen 1977, 115; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 143, 145; Heinonen & Viljanen 1980, 206, 268–275; mat70, 13; f&k70, 47, 48; okkie71, 55; sa78, 34; ra79, 35; ort70, 52–53; kie80, 18–19; kie83, 60; POPS2, 151, 192.)

Kokeiden käytäntöjen eriytyvät menettelytavat esiintyvät teksteissä 1960-luvulta alkaen tutkittavan ajanjakson loppuun saakka. Aihetta käsitellään erityisesti oppikirjoissa. (Esimerkiksi Heinonen 1961, 136–140; Heinonen & Viljanen 1980, 206, 268–275.) Standardikokeen toimeenpanon yksityiskohtainen kuvaus esiintyy vain oppikirjoissa. Aineopetussuunnitelmissa kokeen käytännön järjestelyjen olennaisiksi, erityyppisiä kokeita erottaviksi seikoiksi painottuvat kokeesta ennalta ilmoittaminen, kokeiden määrä ja kokeen kesto (POPS2, 151, 192, 193, 231; ort70, 53; mat70, 13, 14; f&k70, 47, 48; okkie71, 56; sa78, 34; ra79, 35; kie83, 60–61.) Erilaisten kokeiden menettelytavat eriytyvät selvästi peruskoulua valmisteltaessa. Seuraava hahmotelma formatiivisen kokeen toimeenpanosta ja sen merkityksestä koulutyössä on tässä mielessä havainnollinen (Koort 1969, 63).

*Ihanteena olisi, että diagnostisia kokeita voitaisiin pitää oppituntien päätteeksi joka päivä, mutta käytännöllisistä syistä ei tällainen järjestely ole mahdollista.*

*Yksityiskohtiin suunnatun diagnostisen kokeen pitämistä varten on 5–15 min:n aika sopiva. Joskaan tietääkseni tämäntapaisia kokeita ei nykyään pidetä (puute, joka pikimmiten olisi korjattava), voisivat opettajat itse laatia omia diagnostisia kokeitaan. [...] Hyvän diagnostisen kokeen on oltava rakenteeltaan sellainen, että opettaja sen avulla pääsee perille oman opetuksensa tehokkuudesta ja että se samalla vihjaisee, mistä mahdolliset puutteellisuudet on löydettävissä.*

*Oppilaiden tekemät virheet muodostuvat siis opettajan ohjenuoraksi. [...] Hitaat mutta kuitenkin tehtävänsä oikein ratkaisevat oppilaat tarvitsevat ehkä apua oppiakseen käyttämään järkipäisiä työmenetelmiä. (Koort 1969, 63.)*

Laatutietoon olennaisesti kuuluva yhtenäisyys koskee myös arvioinnin käytännön menettelyjä. Yhtenäisyys edellyttää opettajien yhteistyötä tai viranomaisten ja opettajiston yhteistoimintaa kokeita laadittaessa, kokeita ajoitettaessa sekä yhteisistä arviointiperusteista sovittaessa (Haahtela 1952, 61–62; POPS2, 139; Kettunen & Koski 1972, 214; kie83, 61). Yhtenäisyys standardikokeissa liittyy lisäksi suoritushetken menettelytapoihin, joista oli maininta jo edellä; suoritustilannekin standardoidaan yksityiskohtaisin ohjein. Opettajien tulee noudattaa annettuja ohjeita sanatarkasti juuri yhtenäisyyden ja vertailtavuuden takaamiseksi. Myös muiden kuin standardikokeiden yhtenäistämiseksi voi olla erityisiä menettelytapoja. (Kallio & Tegengren 1935, 254–255; Ojander 1935, 264; Gästrin 1938, 22–23; Heinonen 1961, 138; Karvonen 1968, 136; POPSI, 166; Lahdes 1973, 253; Heinonen & Viljanen 1980, 270–274.) Yhtenäisyyden rajaksi kuitenkin asettuu paikallisen vaihtelun mahdollisuus; yhtenäisyys arvioinnissa koskee vain keskeisiä perustavoitteita (POPS2, 60; m1973:38, 112). Yhtenäisyyden vaade ei liioin saa kätkeä tai kadottaa opettajien yksilöllisiä menettelytapoja (Haahtela 1952, 61–62). Seuraavat esimerkit koskevat arvioinnin yhtenäistämistä yhteisten kokeiden avulla.

*Kirjallisilla loppukokeilla, jotka ovat yhteisiä kaikille kouluille yhdessä tahi useassa koulupiirissä, on luonnollisesti varma merkityksensä yhdenmukaisempien koulutodistuksien aikaansaamisessa. Eri seikoista voi johtua, että kansakoulun arvostelutaso voi muodostua liian korkeaksi, mutta itse asiassa voitaisiin sekin saada yhtenäisemmäksi kuin on asianlaita. Yhteisten kokeiden avulla, jotka ennakolta voidaan valikoida yhteisneuvotteluissa eri koulujen kanssa, on mahdollista päästä siihen. (Simola 1933, 727.)*

*Kokeiluperuskoulujen yhteisten kokeiden tarkoituksena oli mm.*

*- yhtenäistää arvostelua eri kunnissa ja eri kouluissa sekä suunnata opetusta (Puro 1971, 1).*

*Oppimistulosten arviointia olisi yhdenmukaistettava esim. valtakunnallisten standardikokeiden avulla. (POPS2, 60.)*

### **6.2.1.7 Laatutiedon viestintä**

Välineellisuuden sykli arvioinnin tavoitteista ja käyttötarkoituksista, arvioinnin kohteista, tiedon laadusta sekä arvioinnin välineistä ja menettelyistä täydentyy, kun teksteissä käsitellään arviointitiedon viestinnän muotoja. Nämä tuloksen ilmoittamisen tavat ovat teksteissä esillä ja arvottuvat osin juuri välineellisuuden kautta. Niillä on joko suoraan kasvatuksellista käyttöarvoa tai sopiva tuloksen ilmoittamistapa varmistaa tuloksen oikean tulkinnan, jolloin tarkoituksenmukaiset kasvatustoimenpiteet mahdollistuvat. Kuvaan seuraavassa ensin erilaisia tuloksen ilmoittamisen tapoja ja sen jälkeen tuloksen ilmoittamisen kasvatuksellista arvoa. Teksteissä käsitellään erilaisina tuloksen ilmoittamisen tapoina vertailevia arvosanoja, suoritusmerkintää sekä sanallista palautetta.

Keskustelu vertailevista arvosanoista liittyy edellä olleeseen yhtenäisyyden teemaan. Näkökulmina vertaileviin arvosanoihin ovat vallinneen käytännön epäyhtenäisyys sekä toisaalta yhtenäisyyden tavoittelu (Johnsson 1892, 287–288; Kallio & Tegengren 1935, 254; Vesterinen 1935; Haahtela 1952; Juurmaa 1957a; Karvonen 1968, 139–140; Salmela 1944, 57, 59; Vahervuo 1948, 9, 20; 1951, 239–241; 1958, 45, 101–108; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249–250; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; 1964, 272–273; Cavonius 1961, 92, 94–95, 103–105, 108, 143; POPS1, 169; Hakkarainen 1973, 24; Heinonen & Viljanen 1980, 81, 310; mat70, 15). Yhtenäisyyden tavoitteluun liittyi vaatimus käytetyn moniportaisen asteikon supistamisesta (Johnsson 1892, 291). Yhtenäisyyden tavoitteluun liittyi samoin suhteellista ja absoluuttista arviointia koskeva debatti 1940-luvulta 1970-luvun alkuun (Vahervuo 1948, 14–17, 19–20; 1951; 1955; 1958, 101–108; Ketonen 1952; Kivekäs 1952; Hakama 1959; Cavonius 1961, 80–92; Lahdes 1969, 252–253; POPS1, 169). Toisaalta vertailevat arvosanat voivat olla kritiikin kohteena epäsuotavien kasvatuksellisten vaikutustensa takia (Johnsson 1892, 289–291; Rosenqvist 1918, 60). Lopulta vertailevat arvosanat voivat olla hiljaisesti hyväksyttynä lähtöoletuksena arvioinnista esitetyille näkemyksille (Lahti 1932, 534; A.P. 1932; Ojander 1935, 267–268; Salmela 1944, 57–62; Cavonius 1955; Tuomola 1957; Sipinen 1967; Heinonen & Ritvanen 1970; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975; Cavonius 1961, 92–97, 113–115; POPS2, 139; f&k76, 15; äi76; 163; kie83, 63).

Keskustelua arvosana-asteikosta ja vertailevista arvosanoista on läpi tutkittavan ajanjakson (esimerkiksi Johnsson 1892, 289–291; Rosenqvist 1918, 60–62; Vahervuo 1958, 101–108, 141–144; Heinonen & Viljanen 1980, 310–311). Keskustelu sai kiihkeän luonteen 1940- ja 1950-luvuilla väiteltäessä absoluuttisesta ja suhteellisesta arvioinnista (Vahervuo 1948, 14–17, 19–20; 1951; 1955; 1958, 101–108, 141–144; Ketonen 1952; Kivekäs 1952). Yhtenäisyyden näkökulma arvosana-asteikon käytössä säilyi edelleen peruskoulua valmisteltaessa (Karvonen 1968, 140; POPS1, 169; Hakkarainen 1973, 24). Viime vaiheessa 1980-luvulla (per85) yhtenäisyys pelkistyy arvosanaan, jota varten on spesifioitu arvosanoja vastaavat osaamis- ja tavoitekuvaukset arvioinnin kriteereiksi. Samalla peruskoulun alkuvaiheessa vahvana versonut keskustelu (POPS1, 168; m1973:38, 105–107) suoritusmerkinnästä hiipuu.

Arvosana-asteikkoa tuloksen ilmoittamisen tapana on käsitelty kaikista välineelliseen ajattelumalliin sitoutuneista asemista, siis artikkeleissa, oppikirjoissa, mietinnöissä ja tutkimusteksteissä (esimerkiksi Johnsson 1892, 291; Kallio & Tegengren 1935, 254; Vesterinen 1935; Haahtela 1952; Juurmaa 1957a; POPS1, 169; Hakkarainen 1973, 24; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 284; Cavinus 1961, 92, 94–95, 142). Aineopetussuunnitelmissa vertaileva arvosana on kuitenkin yleisesti ymmärretty arvioinnin ongelmattomaksi lähtökohdaksi (POPS2, 139; f&k76, 15; äi76; 163; kie83, 63).

Suoritusmerkintä on toinen arviointituloksen viestinnän tapa, josta analysoiduissa teksteissä on keskusteltu. Osittain juuri vertailevien arvosanojen kriittistä nousevat suoritusmerkintää puoltavat näkemykset. Suoritusmerkintä esiintyy ensimmäisen kerran jo 1900-luvun alkupuolella vaihtoehtona arvosana-asteikolle ja vertailevien arvosanojen tuottamille haitoille (Rosenqvist 1918, 59, 62). Tässä mielessä suoritusmerkintään viitataan myös 1950-luvulla suhteellista ja absoluuttista arviointia koskevan keskustelun yhteydessä (Vahervuo 1958, 13, 38, 39) sekä uudelleen 1970-luvun alussa peruskoulua toteutettaessa (POPS1, 168; Lahdes 1973, 256). Suoritusmerkinnän perusteena voi olla myös yhtenäisyys (Vahervuo 1958, 131–133, 135–138). Suoritusmerkintä on lisäksi mahdollisuus ylittää ehtokäytännön ongelmia (Vahervuo 1958, 138–140). Viimeksi mainitussa mielessä suoritusmerkintä enteilee tavoitearvioinnin periaatteita, joihin suoritusmerkintä liittyy esiintyessään 1970-luvun teksteissä. Tämä tulkinta vahvistuu erityisesti peruskoulua valmistelevissa mietinnöissä sekä näitä mietintöjä kommentoivassa oppikirjatekstissä (POPS1, 168; m1973:38, 105–107; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 205) sekä tutkimustekstissä (Hakkarainen 1973, 24). Näissä 1970-luvun teksteissä suoritusmerkintä ja tavoitearviointi ovat arvioinnin kehittämisen päämääriä. Suoritusmerkintää on käsitelty artikkeleissa, oppikirjoissa, mietinnöissä sekä yksittäisessä tutkimustekstissä 1900-luvun alusta saakka (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 62; Vahervuo 1958, 13, 38, 39; POPS1, 168; m1973:38, 105–107; Hakkarainen 1973, 24).

Sanallinen arviointi arviointituloksen ilmoittamisen muotona on edellisten tapaan teemana vanha. Sen esiintyy ensimmäisen kerran jo 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa (Johnsson 1892, 292; Rosenqvist 1918, 59–60) tehokkaana kasvatuksen välineenä. Varsinkin 1940-luvulta alkaen sanallinen palaute saa huomiota kasvatuksen välineenä, erityisesti mahdollisuutena koota ja tiivistää syvällistä oppilasta koskevaa tietoa (Koskeniemi 1946, 355–358; Saarialho 1951, 62–63; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 282; 1964, 270–271; Koskeniemi 1952, 117–128; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 255–256; 1965, 255–256; Koskeniemi 1959, 144–145; 1967, 131–132; Lahdes 1969, 261; 1973, 256; Koskeniemi & Hälinen 1970, 173–174; 1974, 173–174; 1978, 173–174; POPS1, 168, 171; m1973:38, 104–105; Korpinen 1976; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 204, 205). Sanallista arviointia on käsitelty artikkeleissa, oppikirjoissa, mietinnöissä sekä yksittäisessä tutkimustekstissä (esimerkiksi Johnsson 1892, 292; Rosenqvist 1918, 59–60; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 282; 1964, 270–271; POPS1, 168, 171; m1973:38, 104–105; Korpinen 1976).

Yhtenä tuloksen viestinnän muotona ovat vielä erilaiset oppilaan suoriutumista havainnollistavat profiilit. Niistä on mainintoja oppikirjoissa 1960-luvulta alkaen. (Heinonen 1961, 166; m1973:38, 63; Lahdes 1973, 250; Heinonen & Viljanen 1980, 75–76.) Vastaava intraindividuaalisten vertailujen tekeminen ilman profiilin termiä esiintyy jo 1950-luvulla (Vahervuo 1958, 29–31).

Näkökulma erilaisiin tuloksen ilmoittamisen tapoihin on kasvatuksellinen: tuloksen ilmoittamisen tapa on kasvatuksen väline. Se voi motivoida, sillä voidaan vaikuttaa oppilaan

kokemukseen ja asennoitumiseen, se voi olla tiedon ja taidon ylittävän kasvatuksen tukena ja lopulta se voi liittyä arviointitiedon erilaisiin käyttötarkoituksiin. Kuvaan näitä tuloksen ilmoittamisen kasvatuksellisia ulottuvuuksia seuraavassa.

Tuloksen ilmoittamista koskeva keskustelu kasvatuksellisesta näkökulmasta koskee ensiksikin motivaatioon vaikuttamista: suoritusmerkinnällä tai sanallisella palautteella voi olla motivaatiota kohottava vaikutus (Johnsson 1892, 292; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 270; Lahdes 1969, 261; Korpinen 1976, 17). Motivaatioon vaikuttaminen toteutuu oppilaan reflektion kautta; erityinen tapa ilmoittaa tulos auttaa oppilasta huomaamaan oman edistymisen (Karvonen 1968, 138; m1973:38, 63, 79–80).

Toiseksi tulosten ilmoittamisen kasvatuksellinen näkökulma ilmenee oppilaan kokemukseen ja ajattelutapoihin vaikuttamisena: halutaan vaikuttaa ikään kuin väärään asennoitumiseen ja halutaan taata sopivia kokemuksia. Väärä asennoituminen viittaa opiskeluun arvosanojen tähden (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253; Vahervuo 1958, 37–38; Koskenniemi 1959, 144; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 253; Koskenniemi 1967, 131; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173; POPS1, 166; Lahdes 1973, 256). Arvioinnin tuottamat ja teksteissä eri tavoin arvottavat kokemukset liittyvät arvosanojen tuottamaan kilpailuhenkeen, joka toisissa teksteissä on epäsuotavaa (Johnsson 1892, 288–289; Koskenniemi 1946, 359–360; Vahervuo 1958, 13, 131; POPS1, 166; m1973:38, 63; Lahdes 1973, 256; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 203; Heinonen & Viljanen 1980, 311), toisissa teksteissä taas sopivissa rajoissa suotavaa (Simola 1933, 727; Vahervuo 1958, 111, 113, 130, 182; Koort 1969, 8–9).

Tulosten ilmoittaminen voi kolmanneksi liittyä edellä kuvattuihin tiedon ja taidon ylittäviin kasvatuksen tavoitteisiin. Arviointi palvelee intensiivistä kasvatusta, kun sanallinen tuloksen ilmoittaminen mahdollistaa oppimisprosessin aiempaa tarkemman kuvaamisen tai pureutumisen numeroarvosanoja syvemmin oppilaan persoonallisuuden eri puoliin (Koskenniemi 1946, 355–357; 1952, 117; Saarialho 1951, 62–63; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255; Koskenniemi 1959, 144–145; Bruhn 1959, 326; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 270–271; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 254–255; Koskenniemi 1967, 130–131; POPS1, 168, 170, 171; m1973:38, 84–85, 88, 121; Hakkarainen 1973, 23–24; Korpinen 1976, 10–11; Heinonen & Viljanen 1980, 305).

Neljänneksi erilaiset tavat ilmoittaa arvioinnin tulos liittyvät suoraan arvioinnin eriytyneisiin tehtäviin: suoritusmerkintä ja sanallinen arviointi motivoivat ja ohjaavat (Koskenniemi 1946, 357–359; 1952, 127; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255; 1965, 254–255; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; 1964, 270–271; Koskenniemi 1959, 144–145; 1967, 131; Lahdes 1969, 261; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173–174; 1974, 173–174; 1978, 173–174; m1973:38, 106, 110; Korpinen 1976, 17), vertaileva arvosana palvelee prognoosia turvaamalla yhdenmukaisuutta ja vahvistamalla vertailtavuutta (Vahervuo 1958, 25–27, 146; Koskenniemi 1959, 142; Heinonen 1961, 156; Koskenniemi 1967, 129; Karvonen 1968, 140; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169, 174; 1974, 169, 174; 1978, 169, 174; POPS1, 169; m1973:38, 102, 110–111; mat70, 15; f&k76, 15). Toisaalta kuitenkin myös objektiivisen testin tulosten pohjalta oppilaan ohjaaminen on mahdollista (Heinonen 1961, 176–177).

Edellä kuvattujen ohjaamisen ja ennustamisen ohella tärkeä on myös viestinnällinen puoli: erilaiset tavat ilmoittaa arvioinnin tulos helpottavat viestin vastaanottamista, ne varmistavat tuloksen oikeaa tulkintaa (Koskenniemi 1946, 358; Saarialho 1951; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; 1964, 270; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255; 1965, 254–255;



Vahervuo 1951, 240, 241; 1958, 32; Koskenniemi 1959, 143–144; 1967, 131; Heinonen 1961, 144, 145; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173–174; 1974, 173–174; 1978, 173–174; Lahdes 1973, 256; Korpinen 1976, 8; Heinonen & Viljanen 1980, 73–74, 81). Erilaiset tavat ilmoittaa arvioinnin tulos arvottuvat näin hyödyn ja sovellettavuuden perusteella. Välineellisen arvioinnin ohjelmassa myös tuloksen ilmoittamisen tavoilla on käytännöllistä arvoa.

Erityisesti oppikirjoissa ja mietinnöissä käsitellään kasvatuksellisesta näkökulmasta erilaisia tapoja ilmoittaa arvioinnin tulos (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 357–358; 1952, 127; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255; 1965, 254–255; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; 1964, 270–271; Koskenniemi 1959, 142, 144–145; 1967, 131; Vahervuo 1958, 13; Heinonen 1961, 144, 156; Lahdes 1969, 261; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173–174; 1974, 173–174; 1978, 173–174; m1973:38, 84–85, 107). Yksittäinen tutkimusteksti on myös tähän teemaan keskittyvä (Korpinen 1976). Arvosanoihin ja niiden kasvatukselliseen käyttöön liittyy selvästi vastakkaisia näkemyksiä (Johnsson 1892, 288–289; Rosenqvist 1918, 62; Koskenniemi 1946, 359–360; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 281; 1964, 270; 1978, 204; Vahervuo 1958, 13, 111, 113, 130, 131, 182; POPS1, 166; m1973:38, 63; Lahdes 1973, 256; Heinonen & Viljanen 1980, 311; Koort 1969, 8–9), joskaan nämä vastakkaiset näkemykset eivät ajallisesti jäsenny jaksoittain.

Aineopetussuunnitelmissakin erotellaan tapoja raportoida tuloksia, mutta niissä ei erityisesti pohdita raportoinnin kasvatuksellista käyttöä (POPS2, 139, 192, 252; f&k70, 47; f&k76, 15; kie83, 60, 63). Toisaalta on kuitenkin yksittäinen aineopetussuunnitelma, jossa tuloksen ilmoittamisen tapaan liittyy juuri kasvatuksellinen ulottuvuus (mat70, 14). Aineopetussuunnitelmissa saatetaan toisaalta jättää käsittelemättä tuloksen ilmoittamisen muoto.

### 6.2.1.8 Yhteenvedoa arviointisyklistä

Edellä on tiivistetysti esitetty välineellisen arvioinnin keskeiset periaatteet: Tavoitteet nostetaan keskiöön; arvioinnin tarkoituksena on maksimoida tavoitteiden saavuttamista. Tämän myötä olennaisia välineellisessä arvioinnissa ovat arviointitiedon käyttö ja käytettävyys, käytön edellytyksenä arviointitiedon totuus ja luotettavuus, niihin liittyvinä myös yhdenmukaisuus, luotettavuuden edellytyksenä tieteellisyys tai tieteenkaltaisuus. Välineellinen arviointi on eriytynyttä; eriytyminen koskee yleisiä kasvatustavoitteita ja arviointitiedon käyttötarkoituksia, ymmärrystä arviointitiedon luonteesta, moninaistuvia arvioinnin menetelmiä ja mittaamisen käytännön menettelytapoja sekä edelleen tuloksen raportointia ja tulosten hyödyntämistä. Eriytymiseen liittyy arvioinnin alan laajeneminen ja arvioinnin tuleminen äärimmäisen intensiiviseksi, jopa totaaliseksi.

Välineellisessä ajattelumallissa arviointi ylittää oppilaan tietojen ja taitojen tarkastelun. Opetussuunnitelma, opettajan työ ja koko koulutuksen ja oppimisen prosessi tulevat arvioinnin kohteiksi. Käsitys oppimisesta on eriytenyt: on laadullisesti monenlaista oppimista ja arvioinnin avulla näitä laatueroja voidaan tavoittaa. Suhteessa oppilaaseen arviointitiedon käyttö kattaa koko oppimisprosessin: arviointi edeltää oppimista, tukee sitä oppimisprosessin aikana ja lopulta arviointitietoa sovelletaan oppimisprosessin jälkeen.

Jotta arviointitieto olisi sovellettavaa, sillä tulee olla erityisiä ominaisuuksia ja sen tuottamiseen liittyy erityisiä välineitä ja menettelyjä. Luotettavan arviointitiedon tuottaminen korostuu välineellisessä arvioinnissa. Tiedon tuottamisen yhtenä edellytyksenä

on arviointivirheen tunnistaminen; luotettavan tiedon uhkat ovat välineellisessä ajattelumallissa keskeisiä. Arviointivirheitä ylitetään erityisin arviointimenettelyin ja arviointivälinein; välineiden kehittäminen ja niiden oikea käyttö saavat välineellisessä ajattelumallissa huomiota. Luotettavan tiedon oikea soveltaminen varmistuu, kun tieto viestitään tarkoituksenmukaisesti.

Tieteellisyys ja yhtenäisyys ovat välineellisen arvioinnin perustoja. Yhtenäisyyden välineet ovat kuitenkin muuttuvat: Jo 1930-luvulla esiteltyjen binomikertoimien sijaan tulee normaalijakauma. Sen sijaan taas tulevat ensin vuoden 1973 mietinnössä ja sittemmin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa sekä oppikirjoissa ja aineopetussuunnitelmissa perustavoitteet. Niilläkin on tosin esikuvansa jo 1940-luvulla koulutiedon ydinalueissa. Yhtenäisyys oppiaineiden yhdenmukaisten menettelyjen mielessä saa kuitenkin erilaisia tulkintoja eri vaiheissa. Peruskoulua valmisteltaessa vahvan yhtenäisyyden vaateen alla myös oppiaineiden yhdenmukaisuus on olennainen. Tällä yhtenäisyyskeskustelulla on juurensa jo 1800-luvun keskustelussa ja vallinneen arviointikäytännön kritiikissä. Sittemmin peruskoulun yksilöityessä oppiaineiden erilainen luonne tunnustetaan myös mietintöteksteissä. Eri asiantuntija-asemista oppiaineiden arvioinnin yhdenmukaisuutta käsitellään erilaisin painotuksin. Aineopetussuunnitelmissa oppiaineen erityinen luonne korostuu myös siinä vaiheessa, jolloin peruskoulun yhtenäisyyden vaade on vahvin.

Olennaista välineellisen arvioinnin jäsentymisessä on käsiteltyjen teemojen pysyvyys. Koulunuudistuksen eri vaiheissa keskeisen sijan saaneet näkemykset ovat joko sellaisinaan tai suppeina aiheina olemassa osin jo 1800-luvun viime vuosien teksteissä ja erityisen painokkaasta 1940-luvulta alkaen. Näitä aiheita kehitellään ja laajennetaan koulunuudistuksen edetessä. Olennaista samoin on uusien aiheiden esittämisen asema: teemat on esitelty pääsääntöisesti oppikirjoissa ja artikkeleissa.

## **6.2.2 Välineellisen arvioinnin osalliset**

Edellä kuvatut arvioinnin yleiset periaatteet, nimittäin yhtenäisyys, totuudellisuus, intensiivisyys ja tavoitetietoisuus, arviointitiedon laadun painottaminen ja tiedon soveltamisen vaade, sekä niihin liittyen arvioinnin menettelyt ja välineet ovat välineellisen ajattelumallin keskuksia. Näistä keskuksista käsin määrittyvät arvioinnin osalliset. He tulevat kuvatuiksi usein epäsuorasti juuri arvioinnin keskustusten kautta. Seuraavassa jäsennän ensin oppilaan aseman välineellisessä arvioinnissa, toiseksi luonnehdin välineelliseen arviointiin sisältyvää käsitystä opettajasta ja lopuksi kokoaan huomiot muista arvioinnin piiriin kutsutuista, siis oppilaiden huoltajista, arvioinnin välineiden kehittäjistä, tutkijoista, hallinnon edustajista sekä sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoista.

### **6.2.2.1 Oppilas**

Välineellisessä arvioinnissa keskeisiä ovat tavoitteet, arviointitieto, sen käyttötarkoitukset ja kohteet sekä arviointivälineet ja -menetelmät. Ne määrittävät myös oppilasta ja hänen toimintaansa; oppilas tulee usein epäsuorasti määritellyksi samalla, kun muita välineellisen arvioinnin keskuksia nimetään ja eritellään. Välineellisessä arvioinnissa oppilas näyttäytyy ennen kaikkea kohteena, joka on muutoksen alainen. Muutosta oppilaassa tuotetaan joko

soveltamalla oppilasta koskevaa arviointitietoa tai suoraan erilaisin arviointitoimin. Toisen näkemyksen mukaan arviointi siis kuvaa oppilaan, mutta tämän kuvaamisen jälkeen oppilasta korjaavat tai muuttavat toimet ovat arvioinnista erilliset. Toinen näkemys taas ymmärtää arvioinnin erilaisine menettelyineen sinällään vaikuttavaksi. Välineelliseen ajattelumalliin sitoutuneissa teksteissä oppilas tulee kuvatuksi ennen kaikkea kohteena; oppilas toimijana on teksteissä sen sijaan niukasti esillä.

Välineellinen arviointi tavoittaa oppilaan intensiivisesti. Edellä oli jo kuvaus arvioinnin monista kohteista ja siitä seuraavasta totaalisuudesta: arviointi tunkeutuu oppilaan jokaiseen ominaisuuteen ja suoriutumisen eri puoliin ja se kattaa ajallisesti koko koulutuksen. Välineellinen arviointi on yksilöivää ja muutokseen tähtäävää. Jotta oppilasta voitaisiin korjata taikka muuttaa, hänet ominaisuuksineen tulee yksilöidä. Yksilöimiseen liittyvät erilaiset vertailukohdat, nimittäin tavoitteet, suoritusten jakauma ja oppilaan aiempi suoriutuminen. Muutospyrkimys voi liittyä erilaisiin arviointitoimiin sinällään. Arvioinnilla voidaan käsitellä oppilaan tuntemuksia, kokemuksia, tahtoa ja toimintaa. Toisaalta oppilas saa kohteena olemisen sijaan myös kansalaisuudeksi määritettyjä oikeuksia. Lopulta oppilas näyttäytyy välineellisessä arvioinnissa suhteessa muuttuvaan kouluun: myös oppilas voi tuottaa vaikutuksia koulujärjestelmään. Nämä ovat oppilasta välineellisessä arvioinnissa määrittäviä teemoja.

#### 6.2.2.1.1 Arvioinnissa kuvattu oppilas

**Totalisoituva arviointi.** Edellä kuvasin intensivoituvaa arviointia: arviointi kattaa koko oppimisprosessin. Arvioinnilla on lukuisia kohteita, ja arviointitiedolla on monia käyttötarkoituksia. Laajentuessaan arviointi tukeutuu moniin välineisiin. Ymmärrettävästi myös oppilas on tällöin arvioinnin kohteena moninaisesti; hän tulee tutkituksi ja kuvatuksi totaalisesti.

Oppilaan totaalisesti kohteeksi ottava arviointi ylittää koulun tiedonjakamistehtävän: arviointi ei koske vain tietoja ja taitoja, vaan myös oppilaan arvot ja asenteet, halu ja tahto toimia, vieläpä tuntemukset ja kokemukset tulevat arvioitaviksi. Teksteissä saatetaan vain nimetä tällaisia tietoja ja taitoja ylittäviä arvioinnin kohteita (Rosenqvist 1918, 54; Soininen 1923, 21–24; 1931, 21–24; 1945, 95–98; Lilius 1926, 120; 1950, 122; H.V. 1928; Haahtela 1952, 61; m1966:12, 42–43; POPS1, 162, 171; m1973:38, 77; Lahdes 1973, 245, 256; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1–2; Korpinen 1976, 4, 11; Heinonen & Viljanen 1980, 197–203, 282–289; usk70, 36; ort70, 51; okäi73, 40). Oppilaan tarkkaan yksilöimiseen eri ominaisuuksien suhteen voi liittyä myös ajatus oppilaan muuttamisesta ja korjaamisesta (Serlachius 1915, 351; Rosenqvist 1918, 58–59; Koskenniemi 1946, 357–358; Koskenniemi 1952, 117; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 255; 1964, 255; Koskenniemi 1959, 144–145; 1967, 131–132; POPS1, 159–160; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173; m1973:38, 44–45, 82; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 200; Linnakylä 1974, 21). Muuttaminen ja korjaaminen voivat koskea esimerkiksi oppilaan luonnetta ja kehoa (Serlachius 1915, 351). Oppilaan tutkinnan moninaistuvat kohteet voivat liittyä koulun laajoiksi määriteltuihin tavoiteasetteluihin (m1966:12, 43; Karvonen 1968, 130; Lahdes 1969, 250; POPS1, 162; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; m1973:38, 46; Korpinen 1976, 16; per85, 30–31; usk70, 36; ort70, 51; okäi73, 39; f&k76, 15; kie83, 64–65). Taksonominen ajattelu monine tavoitealueineen tuottaa oppilasta totaalisesti tarkastelevan arvioinnin (m1973:38, 65–68; kie83, 64–65).

Seuraavat esimerkit eri vuosikymmeniltä koskevat arviointia, joka ylittää oppilaan tiedon ja taidon.

*Mutta arvostelussa voidaan myöskin ottaa huomioon oppilaspersoonallisuudet kaikkine yksilöllisine ominaisuuksineen, luontaisine lahjoineen, harrastuksineen, ahkeruuksineen, mielentiloineen j.n.e., vieläpä huomioonotto voidaan ulottaa oppilaan kotioloihinkin, opiskelua edistäviin ympäristön edistäviin tai häiritseviin ympäristön olosuhteisiin. (Rosenqvist 1918, 58.)*

*Lapsen persoonallisuudesta ja sen kasvun edellytyksistä olisi pyrittävä tekemään selkoa tavalla, joka hyödyttäisi kaikkia lapsen kanssa tekemisiin joutuvia. (Koskenniemi 1952, 117.)*

*Arviointi kohdistuu ominaisuuksiin, jotka ovat olennaisia alkavan opetusjakson kannalta, esim. kykyihin ja valmiuksiin, aikaisempiin kokemuksiin, tietoihin ja taitoihin, persoonallisuuden piirteisiin jne. (m1973:38, 77).*

Lopulta näistä koulun tiedollisten tavoitteiden ylittävistä arvioinnin aspekteista voi tulla myös tiedollisen arvioinnin kriteeri: arvioinnin rajatapauksissa oikea asenne voi olla ratkaiseva tekijä suorituksen hyväksymisessä tai korkeamman arvosanan saamiseksi. Asenne ja toiminta tulevat siis tiedollisen edistymisen ohella huomioitaviksi. Tämä on erityisesti 1980-luvulla esiintyvä teema (kie83, 64; per85, 30). Tosin teema esiintyy jo aiemminkin: oppilaan asenteeseen viittaava yleinen harrastuneisuus on todistusarvosanan kriteeri kokeissa saatujen tulosten rinnalla (Haahtela 1952, 59; POPS2, 231). Intensiivisyys ja totaalisuus täydentyvät edelleen, kun myös oppilaan fyysiset ominaisuudet, keho pituuksineen, painoineen ja motorisine valmiuksineen tutkiskellaan ja tarkastellaan (Serlachius 1915, 351; Koskenniemi 1952, 119; POPS1, 162; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; m1973:38, 66–67, 81; Linnakylä 1974, 17; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 199, 200; Korpinen 1976, 5; Heinonen & Viljanen 1980, 105–142), samoin hänen sosiaalinen kehityksensä ystävyysuhteineen, johtajaominaisuuksineen kaikkineen (Koskenniemi 1952, 120; POPS1, 162; Korpinen 1976, 11, 16; POPS2, 151; Heinonen & Viljanen 1980, 182–197). Seuraava esimerkki havainnollistaa oppilaan tiedon ja taidon ylittävää, totalisoituvaa arviointia.

*Seuraavassa esitettävä Decrolyn kokeilukoulun selostuskaavake on jossakin määrin otettu käyttöön myös Brysselin kunnallisen kansakoulun ala-asteella. [...] Ruumiillinen kunto:[...] Voimistelussa [...] Leikissä [...]. Sosiaalinen ja siveellinen asennoituminen [...]. (Koskenniemi 1952, 119, 120.)*

Oppilaan tiedot ja taidot ylittävän arvioinnin teema on vanhaa perua, siis 1900-luvun alkuvuosista alkaen (esimerkiksi Serlachius 1915, 351; Rosenqvist 1918, 54, 58–59; Soininen 1923, 21–24; 1931, 21–24; 1945, 95–98; H.V. 1928; Koskenniemi 1946, 355–357; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255). Jo rinnakkaiskoulun ajalla huomio kiinnittyy tarpeeseen arvioida ja raportoida myös oppilaan työtapoja ja luonteenpiirteitä, huomioida oppilaspersoonallisuudet kaikkine ominaisuuksineen (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 58–59; H.V. 1928; Koskenniemi 1946, 357–358; Koskenniemi 1952, 117; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 255; 1964, 255; Vahervuo 1958, 29; Koskenniemi 1959, 144–145). Kokoavaksi termiksi nousi persoonallisuus jo 1910- ja 1920-luvulla, mutta erityisesti peruskoulu-uudistuksen myötä (Rosenqvist 1918, 58; H.V. 1928; Koskenniemi 1946, 355; 1952, 117; Bruhn 1959, 327;

Karvonen 1968, 130; POPS1, 162, 171; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168; 1974, 168; 1978, 168; Heinonen & Ritvanen 1970, 3; m1973:38, 46; Lahdes 1973, 247; Linnakylä 1974, 6–7; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 192; POPS2, 251). Oppilaan tuleminen kohteeksi täsmentyy peruskoulun valmisteluvaiheessa tavoitealueiden määrittelyn myötä. Taustalla on taksonomisen ajattelun vahvistuminen. (POPS1, 162; m1973:38, 65–68).

Varhaisimmat viittaukset kognitiivisen alueen ylittävistä arvioinnista ovat oppikirjoissa ja arviointia käsittelevissä artikkeleissa jo rinnakkaiskoulun ajalla (esimerkiksi Serlachius 1915, 351; Rosenqvist 1918, 54, 58–59; Soininen 1923, 21–24; 1931, 21–24; H.V. 1928; Koskenniemi 1946, 355–357; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255). Peruskoulun valmisteluvaiheessa aihe kulkeutuu mietintöihin aluksi suppeana mainintana (POPS1, 162, 171), sittemmin systematisoituen (m1973:38, 65–68). Oppikirjoissa, mietinnöissä, mutta myös tutkimusteksteissä käsitellään teemaa edelleen peruskoulun vuosina (esimerkiksi Koskenniemi 1967, 131–132; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; Lahdes 1973, 245; m1973:38, 44–45, 82; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 192, 200; Linnakylä 1974, 9; Leimu & Saari 1976, 46). Aineopetussuunnitelmissa kognitiivisen alueen ylittämisestä on viitteitä vain satunnaisesti. Näiltä osin on siis jossakin määrin kyse katkoksesta mietintöjen ja aineopetussuunnitelmien välillä. Oppiaineen luonteen takia ei ole yllättävää, että uskonnon kaltainen oppiaine huomioi kognitiivisen alueen ylittävät tekijät arvioinnissa (usk70, 36; ort70, 51) Kuitenkaan intensiivinen arviointi ei ole humanististen aineiden yksinoikeus, sillä myös luonnontieteellisten oppiaineiden opetussuunnitelmissa käsitellään tätä teemaa (POPS2, 151; f&k76, 15).

**Edellytykset.** Oppilaan kohteeksi ottamisen yksi teema on oppilaan edellytysten selvittäminen. Välineellisessä arvioinnissa oppilas koulutuksellisesti ja yksilöitynä tapauksena on kiinnostava juuri edellytysten ilmentymänä. Oppilaat ovat perustavasti erilaisia. Oppilaan luontaiset edellytykset ovat koulutuksen ja koulutettavuuden lähtökohta. Edellytysten yksilöiminen ja niitä kuvaavien arvojen sijoittaminen populaation jakaumaan on koulutuksen järjestelyjen kannalta olennaista; se on perusta koulutuksen järjestelyille. Edellytysten määrittely on kaksinainen: osin edellytykset ymmärretään muovattavissa ja käsiteltävissä oleviksi, osin ne ovat koulutettavuuden muuttamaton raja, johon koulutus tulee sopeuttaa. Muovattavissa oleviin edellytyksiin liittyy käsitys ympäristön ja sen tarjoamien virikkeiden arvosta oppilaan edellytysten muovaajina. Oppilaan edellytyksissä koulutuksen järjestelyjen näkökulmasta korostuu edellytysten puutteellisuus ja vajavaisuus; oppilas edellytyksinensä on ikään kuin viallinen. Tämän asian tilan muuttaminen on koulutuksen tehtävä. Oppilaan korjaaminen, erityisesti virikkeiden tarjoaminen, tähtää koulun kannalta keskeisten tavoitteiden saavuttamiseen. Erityisin virikkeellisin kasvatustoimin voidaan siis tämän näkemyksen mukaan vaikuttaa edellytyksiin ja oppilaan koulutettavuuteen. Keskustelu edellytyksistä painottuu ymmärrettävästi opetusta edeltävään diagnostiseen arviointiin.

Edellytyksien avulla kuvattu oppilas näyttäytyy luokitellusti. Näin oppilaat määrittävät teksteissä edellytyksiltään erilaisiksi, siis heikoiksi, heikkoälyisiksi, vähälähjaisiksi, tyhmiksi, yksilöiksi, joilla on vaikeuksia, hitaasti edistyviksi, heikkoja paremmiksi, keskinkertaisiksi ja hyviksi, älykkäiksi sekä normaaleiksi tai poikkeaviksi (Rosenqvist 1918, 50; Lilius 1926, 119–120; 1950, 121–122; Lahti 1932, 531, 532; Simola 1933, 728; Harkola 1934, 166; Ojander 1935, 266–267; Oksanen 1937, 277, 278; Salmela 1944, 10, 69; Koskenniemi 1946, 348; Sorainen 1947, 22; Ketonen 1952, 142; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 283; 1964, 272; Cavonius 1955, 17;

Somerkivi 1955, 6; Poijärvi 1957; Tuomola 1957, 126–127; Heinonen 1961, 52, 70; Koskenniemi 1967, 129; Lahdes 1969, 257–258; Koort 1969, 13; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; m1973: 38, 44, 63, 82, 128; Linnakylä 1974, 10; Heinonen & Viljanen 1980, 105, 206; kie83, 57, 63, 64; per85, 29–30). Edellytykset voivat liittyä myös kasvuympäristöön (Heinonen & Viljanen 1980, 76–77); taajamissa ja syrjäseudulla kasvaneilla on lähtökohtaisesti eroja selviytyä koulutyöstä (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 199). Edellytyksiä voidaan tarkastella oppilasta luokitellen myös suhteessa oppimisprosessiin. Edellytysten mukaan opinnot voi nimittäin olla leikitsevää tai hammasta purren harmaan kiven läpi etenevää (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 246; 1965, 246; Koskenniemi 1967, 129). Toisaalta oppilaat voidaan edellytyksiltään todeta yleisesti erilaisiksi (Cavonius 1961, 89–90). Edellytykset ovat opetuksen lähtökohta (Korpinen 1976, 4). Ne voivat olla oppilaiden ryhmittelyn perusta (Niskanen 1969a, 132). Seuraavat esimerkit havainnollistavat oppilaan määrittämistä edellytysten kautta. Niissä edellytykset määrittävät muuttamattomiksi.

*Heikkokykyyistä ei ehdoilla paljon paranneta eikä hän kesän aikana yksikseen edisty. Ehtojen pelko voi jossain määrin pakottaa häntä ponnistamaan voimansa lukukauden aikana. (Salmela 1944, 69.)*

*Oppimisedellytyksiltään heikoimmat saavat pakostakin jatkuvasti heikkoja arvosanoja, vaikka olisivat hyvinkin selvästi lisänneet tietojaan ja taitojaan. (m1973:38, 63.)*

Oppilasta edellytysten ilmentymänä käsitellään kaikista välineelliseen ajattelumalliin sitoutuneista kirjoittaja-asemista käsin. Varhaisimmat huomiot ovat artikkeleissa ja oppikirjoissa (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 50; Lahti 1932; Simola 1933, 728; Salmela 1944, 10, 69; Koskenniemi 1946, 348; Sorainen 1947, 22; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 283), mutta oppilas edellytyksineen on esillä myös mietinnöissä, tutkimuksissa ja aineopetussuunnitelmissa (esimerkiksi POPS1, 159–160; m1973:38, 72, 107–108; Rönholm 1973, 13; Linnakylä 1974, 9, 12, 21; en-ru76, 64, 69; sa78, 35, 39; ra79, 36, 40; kie83, 54, 56).

Edellytyksistä käydään keskustelua 1900-luvun alusta saakka (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 50; Lahti 1932; Simola 1933, 728; Salmela 1944, 10, 69; Koskenniemi 1946, 348; Sorainen 1947, 22; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 283; 1964, 272; Somerkivi 1955, 6; Heinonen 1961, 52, 70.) Vahvasti teema on esillä valmisteltaessa koko ikäluokalle yhteistä koulua (esimerkiksi Lahdes 1969, 257; Koort 1969, 13; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; m1973: 38, 44, 63, 82, 128). Tällöin edellytysten ja koulun oppilaan suoriutumisen asettamien vaatimusten suhde on olennainen, samoin edellytysten muovaamisen mahdollisuus ja välttämättömyys. Edellytysten muovattavuus erilaisin virikkein ja tukitoimina on ennen kaikkea peruskoulun alkuvaiheen näkemys oppilaan koulutettavuudesta (POPS1, 159–160; Linnakylä 1974, 9, 12, 21), toisaalta tällainen käsitys on esillä jo paljon varhemminkin, nimittäin vuosisadan alkupuolella (Rosenqvist 1918, 52–53). Toinen, läpi tutkittavan ajanjakson esiintyvä näkemys korostaa edellytysten perinnöllisyyttä tai pysyvyyttä (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 52; Heinonen & Viljanen 1980, 77, 144). Silloin koulutus tulee sopeuttaa näihin edellytyksiin joko erityisin koulutusjärjestelyin tai tavoitemäärittelyin (Vahervuo 1958, 48, 52, 53, 134, 139, 178; Heinonen 1961, 171; Niskanen 1969a, 132; m1973:38, 72, 107–108; Rönholm 1973, 13; Heinonen & Viljanen 1980, 74, 76–77, 314; en-ru76, 64, 69; sa78, 35, 39; ra79, 36, 40; kie83, 54, 56). Käsittelen tätä muuttamattomien edellytysten puolta lähemmin oppilaan suhteessa muuttuvaan kouluun jäljempänä. Tällaisiin pysyviksi ymmärrettyihin edellytyksiin perustuu arviointituloksen pysyvyys

arviointikerrasta toiseen (Vahervuo 1958, 91, 97–99, 147–149; Sipinen 1967, 22; POPS1, 167; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 8–9). Ymmärrys edellytyksistä elaboroituu, kun edellytysten rinnalle suoriutumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi nostetaan motivaatio, osaamisen lähtötaso sekä opetustilanne: edellytysten määrittäminen systeemistyy (Heinonen & Viljanen 1980, 75–79). Seuraava esimerkki koskee edellytyksiä, joihin koulutuksella voidaan vaikuttaa.

*Oppilaiden oppimisedellytykset voivat peruskoulussa erota hyvinkin paljon toisistaan. Erityisen tärkeiksi on havaittu kielellisten taitojen piirissä ilmenevät erot, rakentuuhan tiedonhankinta ja tiedonvälitys kielellisten symbolien varaan. On myös havaittu, että joissakin tapauksissa kehitysvirikkeiden vähyys aiheuttama jälkeensääntöisyyden haitta vähenee, kun tilanne todetaan ja järjestetään koulussa rikasvirikkeinen oppimisympäristö. (POPS1, 159.) On järkevää olettaa, että heikkojen oppimisedellytysten takana on ainakin jossakin suhteessa puutteellinen kasvuympäristö ja että lapsen ”koulukypsyys” todennäköisesti ei paljonkaan parane, jos hänet edelleen jätetään tähän ympäristöön esim. vuodeksi ”kehittymään”. Tarkoituksenmukaisempaa on tutkia, millä alueilla esiintyy heikkoutta ja pyrkiä järjestämään opetustilanteet siten, että näiden alueiden oppimisvirikkeistä erityisesti huolehditaan. Erityistä huomiota on kiinnitettävä niihin oppilaisiin, jotka ovat kauttaaltaan niin heikkoja, ettei heidän sijoittamisensa normaaliin luokkayhteisöön näytä tarkoituksenmukaiselta [...]. (POPS1, 160.)*

**Tavoitteistettu oppilas.** Tavoitteet ovat yksi välineellisen arvioinnin keskus. Oppilas kohteena määrittäyty koulutuksen tavoitteiden kautta. Peruskoulua edeltävät huomiot painottuvat oppilaan hallitsemiin tietoihin ja taitoihin (O.B. 1870, 280; Rosenqvist 1918, 49, 59; Ojander 1935, 262; Salmela 1944, 59; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 283; 1964, 272; Cavinus 1961, 91) sekä toisaalta riittävään osaamiseen (Vahervuo 1948, 21; 1958, 131–136).

Puhe yksilöidyn oppilaan suhteesta tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen kirkastuu peruskoulua valmisteltaessa ja se säilyy keskeisenä teemana peruskoulussa. Oppilaan ja tavoitteiden suhde voi ilmetä kuitenkin monin tavoin: Yksi näkökulma on oppilaan reaktion oikeellisuus, toinen oppilaan tuotosten ja tavoitteiden suhde. Näiden lisäksi voivat painottua tarvittava suoritustaso, vähimmäistaso tai oppikurssin vaikeuksien voittaminen. (Sipinen 1967, 17, 19; Karvonen 1968, 130; POPS1, 160–161, 168; Kettunen & Koski 1972, 214; m1973:38, 64, 71, 72, 79–80, 108–109, 110–111; Lahdes 1969, 257; 1973, 246, 247, 253; Teiniliitto 1973, 2; Rönnholm 1973, 13; Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973, 9; Linnakylä 1974, 12–13; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 200, 205; Takala 1980, 3, 8, 9; Heinonen & Viljanen 1980, 204–205, 311; per85, 29, 30; okkie71, 53, 57; f&k 76, 14, 15; äi76, 156, 157; en-ru76, 62–63; sa78, 33, 34; ra79, 35; Arajärvi 1985, 84.) Vielä tavoitetarkastelun ja oppimisen edistämisen näkökulmasta oppimisprosessi kohti tavoitetilaa voidaan ymmärtää etäisyydeksi, välimatkaksi tai tilaksi, johon oppilas halutaan paikallistaa (Koskeniemi & Hälinen 1970, 168, 171; 1974, 168, 171; 1978, 168, 171; Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973, 9; Rönnholm 1973, 13; okkie71, 53; kie83, 54). Lopulta oppilaan yksilöiminen suhteessa tavoitteisiin ja sisältöihin havainnollistuu oppimisen tasojen kautta määritellyissä arvioinnin kriteereissä (per85, 31): sisältöjen ja tavoitteiden saavuttaminen on laadullisesti erilaista. Seuraavista esimerkeistä ensimmäiset kaksi havainnollistavat tietojen ja taitojen kautta määrittyvää oppilasta, kolmas riittävän osaamisen kautta epäsuorasti määrittyvää oppilasta ja viimeinen kohti tavoitteita autettavaa oppilasta.

*Paitsi sitä vakuutta, mikä tällä tutkintotavalla hankittaisiin kouluille siitä, ette’ei ainoakaan oppilas voisi päästä ylempään luokkaan tai ulos koulusta ilman siihen vaadittavaa tietoa sekä taitoa, ja toisaalta vanhemmille sekä holhoojille siitä, että heidän lapsilleen ja holhotililleen oikeus tapahtuisi, pakoitettaisiin sillä laiskimmatkin oppilaat ahkeromaan niidenkin aineiden oppimista, joiden opettajana sattuu olemaan semmoinen liian ”hyvänluontoinen” mies, joka ei henno oppilailleen mitään kovuutta osoittaa. (O.B. 1870, 280.)*

*Tavallisesti kiinnitetään huomio oppilaiden tietojen ja taitojen lisääntymiseen, mutta koulusaavutuksia ovat myös koulunkäynnin aikana kasvatustavoitteiden suunnassa tapahtuvat muutokset oppilaiden persoonallisuuden piirteissä ja asenteissa. (Karvonen 1968, 130.)*

*Kun koulun tavoitteet on saatu kunkin vaiheen osalta nykyistä huomattavasti täsmällisemmin ja konkreettisemmin määritellyiksi, voidaan muiden arviointimuotojen ohessa ottaa käyttöön suoritusmerkinnät. Ne ilmoittavat, että määrältään ja laadultaan täsmällisesti tunnettu oppikurssi on tullut suoritetuksi. [...] Menetelmä edellyttää lisäksi toisaalta opetuksen tavoitteiden määrittelyä, toisaalta siihen suhteutettua verbaalisten luonnehdintojen järjestelmää, joka ottaa samalla huomioon oppilaan kehitysvaiheen. (Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 205.)*

*Oppimisvaikeuksien kartoittaminen koskee lähinnä niitä oppilaita, joilla formatiivisen evaluoinnin avulla todetaan jatkuvasti olevan vaikeuksia saavuttaa asetettuja tavoitteita. [...] Opetusjärjestelyissä on kiinnitettävä erityistä huomiota oppimisvaikeuksien poistamiseen. Opetuksen organisatorisen ja pedagogisen eriyttämisen menetelmiä pitäisi arvioida sen perusteella, miten tehokkaasti niiden avulla voidaan poistaa oppimisvaikeuksia ja saavuttaa yhteisiksi katsottavia tavoitteita. (m1973:38, 108–109.)*

Oppilaan yksilöiminen suhteessa oppisisältöihin ja oppimisen tavoitteisiin oppimisprosessin eri vaiheissa on esillä jo rinnakkaisen koulujärjestelmän aikana. 1950-luvulla ovat esillä oppilaan yksilöimisen mielessä sekä oppijaksoja päättävän laajan arvioinnin teema että oppimisen edistämiseen pyrkivä teema (esimerkiksi Koskeniemi 1959, 142, 144; Heinonen 1961, 20, 163–165, 176–177). Teema säilyy ja kehittyy edelleen peruskoulua valmisteltaessa. Arvioinnin eriytyessä myös yksilöivä näkökulma jalostuu. Aiemman kaksijakoisen arvioinnin sijaan (m1966:12, 81) tulevat arvioinnin kolme aluetta ja kolme ajallista vyöhykettä: diagnoosi, formatiivinen arviointi sekä prognoosi, oppimista edeltävä, prosessin aikainen ja jakson päättävä arviointi. Kolmijaostakin on jälkiä jo peruskoulua edeltäviltä vuosilta (Koort 1969, 62–63); termistö kuitenkin vakiintuu vuoden 1973 mietinnössä (m1973:38, 70–71). Näihin kaikkiin arvioinnin alueisiin ja aikavyöhykkeisiin kuuluu oppilaan ja tavoitteiden yksilöivä suhteuttaminen (Karvonen 1968, 130; Koskeniemi & Hälinen 1970, 168, 171; 1974, 168, 171; 1978, 168, 171; POPS1, 159–161, 169; m1973:38, 71, 108–109; Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973, 9; Lahdes 1973, 247–249, 253; Linnakylä 1974, 12–13; Heinonen & Viljanen 1980, 75–81, 204–206; Kettunen & Koski 1972, 214; Hakkarainen 1973, 23; per85, 29–31; f&k70, 48; f&k76, 14, 15; äi76, 156, 157; usk70, 35, 36; en-ru76, 62–63; sa78, 33, 34; ra79, 35; POPS2, 60). Oppilasta tavoitteiden kautta yksilöivä teema on näin ominainen läpi tutkittavan ajanjakson sekä eri asemista tuotetuille teksteille (esimerkiksi O.B. 1870, 280; Rosenqvist 1918, 49, 59; Koskeniemi 1959, 145; Heinonen 1961, 163–165; POPS1, 159–161, 169; m1973:38, 71, 108–109; f&k70, 48; f&k76, 14, 15; äi76, 156, 157; usk70, 35, 36; en-ru76, 62–63; sa78, 33, 34; ra79, 35).



Tavoitteiden ja oppisisältöjen kautta määrittävä oppilas yksilöityy myös dikotomisesti: tavoitteet riittävästi tai riittämättömästi saavuttaneena, sisällöt riittävästi tai puutteellisesti hallitsevana, hyväksyttävänä tai hylättynä. Koko ikäluokalle yhteiselle koululle ominaista on vaade hylätä suorituksia mahdollisimman vähän (Simola 1933, 729; Somerkivi 1955, 6; Vahervuo 1958, 38, 53, 54, 62, 112, 139–140; Cavonius 1961, 112–113; POPS1, 169; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176; Kettunen & Koski 1972, 208; m1973:38, 114; Lahdes 1973, 256; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 162; Heinonen & Viljanen 1980, 314; per85, 29; äi76, 162; kie83, 63, 64). Tähän liittyvät yksilöity opetus sekä tarkoituksenmukainen tavoitemäärittely suoriutumisen varmistajina. Sisältöjen hallinnasta voidaan myös erottaa osaamisen määrää ja laatua ilmaisevia asteita, joiden mukaan oppilaat yksilöidään. Vähäinen hylkääminen suoriutumisen mielessä on yhteinen teema 1930-luvulta alkaen eri asemista kirjoitetuille teksteille (Simola 1933, 729; Somerkivi 1955, 6; Vahervuo 1958, 38, 53, 54, 62, 112, 139–140; Cavonius 1961, 112–113; POPS1, 169; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176; Kettunen & Koski 1972, 208; m1973:38, 114; Lahdes 1973, 256; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 162; Heinonen & Viljanen 1980, 314; per85, 29; äi76, 162; kie83, 63). Seuraavat esimerkit koskevat vähäisen hylkäämisen vaadetta.

*Minimivaatimusten pitäisi yleensä olla sikäli sopusoinnussa oppilaitten edellytysten kanssa, että ne voidaan työtä tehden täyttää. Tästä seuraa myös, että yleensä opettajan pitäisi onnistua työssään niin, että hylkäävät arvosanat ovat harvinaisia.* (Vahervuo 1958, 139.)

*Oppilasarvioinnissa tulee ottaa lisäksi huomioon, että peruskoulu on oppivelvollisuuskoulu, joka jokaisen lapsen tulisi suorittaa hankkiakseen yleisiä kansalaisvalmiuksia ja saavuttaakseen jatko-opintokelpoisuuden.* (per85, 29).

**Yksilöintivälineet ja yksilöinnin ulottuvuudet.** Välineellisessä arvioinnissa oppilas on kohteena ja hänet yksilöidään. Häntä koskevat mittaluvut tulevat merkityksellisiksi suhteessa johonkin mittalukujen avaruuteen; oppilas ominaisuuksineen ja häntä kuvaavine mitta-arvoineen paikallistetaan tässä avaruudessa. Oppilaan yksilöimisen vertailukohdat voivat olla monet: ikäluokka, oppilaitosmuodon oppilasjoukko, koululuokka tai opetusryhmä ja lopulta oppilas itse. Erilaisten vertailukohtien käytöllä on välineellinen tarkoitus. Oppilaan ominaisuuksien paikallistaminen suhteessa suureen joukkoon ilmaisee oppilaan suoriutumisen asteen, muutos- tai korjaustarpeen; vertailujoukon valinta voi perustua myös arvioinnin motivoivaan tehtävään.

Välineitä ja havainnollistajia oppilaan yksilöimisen prosessissa on monia. Sekä oppilaan edellytyksiä että oppilaan suoriutumista eli sisältöjen hallintaa ja tavoitteiden saavuttamisen astetta voi ilmentää jakauma. Jakauma normaalin määrittäjänä voi siis viitata eri kohteisiin. Edellytyksiin viitatessaan se kuvaa oppilaan synnynnäisiä tai hankittuja ominaisuuksia; oppilas yksilöityy tällöin suhteessa toisten oppilaiden ominaisuuksiin (Ojander 1935, 266; Kivekäs 1952, 149; Vahervuo 1948, 11–12; 1951, 241; 1958, 26, 31; Koort 1969, 56; Heinonen & Viljanen 1980, 87–89). Arvioinnin tuloksen havainnollistajana jakauma voi ilmentää oppilaan osaamisen tasoa ja laatua verrattuna muiden oppilaiden osaamiseen (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 285; 1964, 274; Heinonen 1961, 160; Karvonen 1968, 136–137; POPS1, 169; m1973:38, 62; Lahdes 1973, 250; Takala 1980, 14). Kuitenkin myös suoriutumisen ja osaamisen havainnollistaminen jakaumalla voi viitata oppilaan edellytyksiin: oppilas suoriutuu edellytystensä mukaan, ja huolellisesti laadittu koe tuottaa kunkin oppilaan

kohdalla muuttumattoman tai vain vähän vaihtelevan tuloksen (Vahervuo 1958, 97–99, 147–149; POPS1, 167).

Jakauma yksilöi oppilaan suhteessa johonkin joukkoon. Normaalijakaumalla on yksilöimisessä erityinen sija. Usein lähtöoletuksena suoritustason ja ominaisuuksien erojen jakautumisessa on juuri normaalijakauma, jonka mukaan ominaisuuksien ja suoritusten tason katsotaan luonnostaan, lainomaisesti ilmenevän ja vaihtelevan (Vahervuo 1948, 12; 1958, 96; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 287; 1964, 275; Cavonius 1961, 106, 114–115; Heinonen 1961, 160; Karvonen 1968, 136–137; Heinonen & Viljanen 1980, 277–278). Oppilaat eroavat siis ominaisuuksiltaan ja osaamisensa osalta toisistaan perustavasti ja välttämättä. Kuitenkin ymmärrys suoritusten jakauman luonteesta on muuttuva: normaalijakauma oppilaan yksilöijänä problematisoidaan ja sen soveltamisen koulutuksellinen arvo kiistetään tavoitearvioinnin periaatteen voimistuessa (m1973:38, 62–64; Lahdes 1973, 252; äi76, 156, 162; Takala 1980, 4–5; per85, 29). Tällöin täsmälliset tavoiteilmaukset yksilöivät oppilaan osaamisen ja suoriutumisen. Tällä tavoin oppilaan yksilöiminen vaihtelee eri aikoina; periaate pysyy kuitenkin samana eli oppilas on yksilöitävä. Näkökulmat suhteessa populaatioon tai tavoitteisiin yksilöitävästä oppilaasta esiintyvät silti osin rinnakkain 1980-luvulle saakka (Heinonen & Viljanen 1980, 69–72); ne liittyvät arvioinnin eriytyviin tehtäviin, nimittäin ohjaavaan ja ennustavaan. Muutoksessa on kyse paitsi yksilöivästä arvioinnista myös arvioinnin yksilöllistymisestä. Seuraavista esimerkeistä ensimmäisissä kahdessa korostuu normaalin jakautumisen lainomaisuus, viimeisessä se kiistetään.

*Ensinnäkin on kysyttävä, millainen arvosanojen jakaantumiskuvion oikeastaan tulisi olla. Ja siihen kysymykseen näyttää luonto itse antavan vastauksen. Esim. samanikäisten ihmisyksilöiden pituuden jakaantumiskuvio saa suurissa joukossa tarkoin määrätyn muodon. Tämän muoto, joka nähdään kuviossa 3, on tunnettu sattumanvaraisen vaihtelun jakaantumiskäyrä (Gauss'in käyrä, kellokäyrä, virheikäyrä). Lukemattomissa muissa tapauksissa, joissa suureen vaihtelu riippuu monen monista eri tekijöistä, on tuloksena Gauss'in käyrän mukainen suureen arvojen jakaantuminen. Luonto näyttää pyrkivän juuri tällaiseen jakaantumiseen. Mikä olisikaan silloin lähempänä kuin otaksua, että myöskin koulun eri oppiaineitten edellyttämän "lahjakkuuden" jakaantuminen on "todellisuudessa" Gauss'in käyrän mukainen eli kuten sanotaan normaalin jakaantuminen. (Vahervuo 1948, 12.)*

*Standardikokeen normitaulukot laaditaan standardointivaiheen koetulosten perusteella. Jos koe on laadittu kelvollisesti, sen kokonaispistemäärien jakautuma on tutkitussa näytteessä normaali. (Karvonen 1968, 136.)*

*On myös ruvettu epäilemään normaalijakautuman lainomaisuuden piirrettä oppilaiden psyykkisissä ominaisuuksissa ja ennen muuta oppilaiden suorituksissa. Normaalijakautuma ei ole välttämätön "luonnonlaki" ainakaan oppilaiden suorituksissa, siitä ovat todisteena ns. mastery learning strategioiden toteuttamisen yhteydessä saadut kokemukset. (Lahdes 1973, 252.)*

Jakaumaan ja tavoitteisiin yksilöimisen kriteereinä liittyvät vaihtelevat vertailujoukot oppilasta yksilöitäessä. Laajin ja selvästi jakaumalla havainnollistettava vertailujoukko on ikäluokka (Rosenqvist 1918, 58; Ojander 1935, 266–267; Vahervuo 1948, 18; Lehtovaara 1952, 43; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 275; Juurmaa 1957a, 5; Heinonen 1961, 156; Karvonen 1968, 140; POPS1, 165; kie83, 63). Oppilaan taitoja ja osaamista yksilöitäessä vertailuryhmänä voi myös olla yksittäinen koululuokka tai opetusryhmä, jolloin määritellään oppilaan

sijaluku tässä joukossa (Vahervuo 1948, 18; 1951, 239; Saarialho 1951, 60; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 285; 1964, 273–274; Karvonen 1968, 140; POPS1, 167, 169; Arajärvi 1985, 84) tai vertailukohtana voi olla tietyn koulumuodon oppilasjoukko (Sorainen 1938, 392; Vahervuo 1958, 168–171; Cavonius 1961, 101–105) tai tiettyä oppimäärää opiskelevat (yk 2277 / 1969). Oppilasjoukossa toteutuva yksilöinti voi myös ilmetä epäsuorasti standardikokeiden käytön suosituksina tai itsestään selvänä toteamuksena suhteellisesta arvioinnista (POPS1, 169; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; Lahdes 1973, 249). Erityisesti aineopetussuunnitelmien näkökulma on tällä tavoin ongelmaton (mat70, 15; äi76, 156; POPS2, 139, 151): standardikokeiden refleктоimatон käyttösuositus sisältää ymmärryksen ikäluokkaan suhteutettavasta oppilaasta.

Tutkittavan ajanjakson viime vuosina 1970-luvulta alkaen ja erityisesti 1980-luvulla tavoitearvioinnin periaatteen virallistuessa ikäluokkaan vertaamisen arvo mitätöityy (Leino, Kalla & Paasonen 1978, 159; Takala 1980, 4–5, 16–17; per85, 29). Tätä ennen ikäluokkaan suhteuttaminen on voinut esiintyä rinnakkain tavoitearvioinnin kanssa (m1973:38, 62–64; Lahdes 1973, 252; äi76, 156). Tavoitearviointi on tällöin vielä valinkauhassa, kehitymässä ja täsmentymässä. Lisäksi tutkittavan jakson lopulla ikäluokkaan ja tavoitteisiin vertaamisen rinnalla korostuu oppilaan oma aiempi suoriutuminen vertailukohtana (Heinonen & Viljanen 1980, 72–74). Seuraavat esimerkit havainnollistavat eri vertailujoukkoja: ensimmäinen ikäluokkaa (vuosiluokkaa) ja koululuokkaa, jälkimmäinen koulumuotoa.

*Arvosanan on ilmoitettava oppilaan sijainti oman vuosiluokkansa koulusaavutusjakautumassa eli oppilaan normitaso. [...] Arvosanan on ilmoitettava oppilaan sijainti oman luokkansa suoritusjakautumassa eli sijainti. (Karvonen 1968, 140.)*

*Ja S-systeemin periaatteiden mukaan kunkin asteen ja koulumuodon oppilaille on annettava arvosanat verrattuna juuri siihen oppilaitten perusjoukkoon, johon he kuuluvat (Vahervuo 1958, 169–170).*

Yksilöimisen yksi teema on myös oppilaan henkilökohtaisen edistyksen, muutoksen tai kehityksen yksilöiminen, kun oppilaan suoriutumisesta verrataan hänen omaan aiempaan suoriutumiseensa ja aiemmin saamiinsa mitta-arvoihin. Suhtautuminen tällaiseen vertikaaliseen arvosteluun on vaihteleva. Toisaalta jo 1940-luvulla oma suoritus on ongelmaton vertauskohta (Koskenniemi 1946, 352); toisaalta kuitenkin peruskoulua ennen suhtautuminen on epäilevää (Vahervuo 1958, 37). Peruskoulun valmistelun myötä oppilaan aiemmasta suoriutumisesta tulee hyväksytty vertaamisen tapa (m1966:12, 43; Karvonen 1968, 140; POPS1, 166–167; Lahdes 1969, 254; 1973, 250; m1973:38, 63; Hakkarainen 1973, 23; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 200; Takala 1980, 13; Heinonen & Viljanen 1980, 73–74; POPS2, 60; usk70, 37; ort70, 52; kie83, 65). Oppimistavoitteiden oppilaskohtaistaminen (per85, 29) sisältää ajatuksen yksilöidystä arvioinnin kriteeristä. Oppilas voi olla oman suoriutumisensa vertailukohtana myös niin, että hänen eri alueilla, esimerkiksi eri oppiaineissa, saamiaan tuloksia vertaillaan. (Heinonen 1961, 20; Peltonen 1969, 14; m1973:38, 63; Lahdes 1973, 250.) Seuraavat esimerkit havainnollistavat muuttuneita tulkintoja oppilaan omasta suoriutumisesta arvioinnin vertailukohtana; ensimmäisessä tällainen vertailu problematisoidaan, seuraavissa kahdessa se on ongelmaton mahdollisuus. Viimeinen näyte koskee yksilöityä arvioinnin kriteeriä.

*Erityisesti on mainittava eräs mahdollisuus, joka tässä kohden helposti tulee mieleen, mutta jonka käytännöllinen toteuttamismahdollisuus ei ehkä sittenkään ole kovin suuri. Tarkoitan sellaisen arvostelun käyttöä, jossa oppilasta ei verrattaisi muihin oppilaisiin eikä varsinaisesti myöskään arvosteltaisi hänen saavutustensa tasoa sellaisenaan, vaan oppilaan suoritusten tasoa verrattaisiin hänen aikaisempiin suoritustasoihinsa, ts. oppilasta verrattaisiin tavallaan häneen itseensä. (Vahervuo 1958, 37.)*

*Ehdottomana edellytyksenä on, että kokeen tuloksia arvostellaan oikeudenmukaisesti ja että oppilaan oman suoritustason kehitys – ei luokan suoritustaso – muodostaa arvostelun mittapuun (Koskenniemi 1946, 352).*

*Arvostelussa on syytä panna enemmän painoa oppilaan saavutusten ja aikaisempien suoritusten väliseen vertailuun kuin hänen ja muiden oppilaiden vertailemiseen (m1966:12, 43).*

*Oppilasarvioinnin perustana ovat opetukselle asetetut valtakunnalliset ja kuntakohtaiset tavoitteet. Näiden puitteissa selvitetään, kuinka pitkälle kohti yleisiä tavoitteita kukin oppilas omien edellytystensä rajoissa voi kussakin yksittäisessä asiassa edetä. Näin ollen oppilaan saamat arvosanat ilmaisevat myös sitä, miten hän on tässä onnistunut. Tällaista arviointimenettelyä voidaan kutsua tavoitepohjaiseksi arvioinniksi. Arvosanoja annettaessa ei tällöin vertailla oppilaan saavutuksia toisten saavutuksiin kuten suhteellisessa arvostelussa. Oppimistavoitteiden oppilaskohtaistamisella halutaan kannustaa jokaista oppilasta käyttämään omia oppimisedellytyksiään mahdollisimman tehokkaasti. (per85, 29.)*

Arvosana-asteikko on tapa havainnollistaa yksilöidyn oppilaan ominaisuuksia tai suoriutumista. Se viittaa suhteellisessa arvioinnissa edellä kuvattuun jakaumaan ja toisten oppilaiden suoriutumiseen. Absoluutteisessa arvioinnissa se yksilöi oppilaan osaamisen tason tai syvyyden suhteessa oppijaksolle määriteltymiin tavoitteisiin. (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 285; 1964, 273–274; Vahervuo 1958, 46–47; Karvonen 1968, 136–137; Koort 1969, 55–56; POPS1, 167; Takala 1980, 6–8; Heinonen & Viljanen 1980, 310; POPS2, 139, 252; f&k76, 15; kie83, 63.) Myös suoritusmerkintä havainnollistaa yksilöityä oppilasta ja hänen tilaansa; se ilmaisee dikotomisesti riittävän tai riittämättömän osaamisen. Se yksilöi oppilasta suhteessa koulutuksen tavoitteisiin. (Vahervuo 1958, 12–13, 131–139; POPS1, 167–168; m1973:38, 106; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 205; Heinonen & Viljanen 1980, 311). Suhtautuminen on usein ongelmaton: suoritusmerkintää ei kuitenkaan välttämättä käsitellä oppilaan yksilöimisen näkökulmasta, vaan se on arviointiin itsestään selvästi tai mahdollisesti kuuluva väline, jonka avulla oppilas tulee yksilöidyksi (Rosenqvist 1918, 62; Vahervuo 1958, 39; m1973:38, 106; Lahdes 1973, 256; Hakkarainen 1973, 24).

Vielä yksilöityä oppilasta suhteessa tavoitteisiin konkretisoi suoritusprofiili, joka ilmaisee oppilaan edistymisen suhteessa hänen omaan aiempaan suoriutumiseensa tai eri tavoitealueilla tai eri ominaisuuksien osalta (Heinonen 1961, 166; m1973:38, 63; Lahdes 1973, 250; Heinonen & Viljanen 1980, 75–76). Sanallinen arvio yksilöimisen välineenä pureutuu oppimisprosessiin tai tuo esiin persoonallisuuden eri ulottuvuuksia (Johnsson 1892, 292; Koskenniemi 1959, 144–145; m1966:12, 43; Koskenniemi 1967, 131–132; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173–173; 1974, 173–174; 1978, 173–174; POPS1, 168, 170, 171; m1973:38, 83–85, 110, 120–121; Lahdes 1973, 256; Heinonen & Viljanen 1980, 74, 304–305). Tällainen profiileihin

ja sanallisiin luonnehdintoihin perustuva oppilaan yksilöiminen liittyy edellä kuvattuun totalisoituvaan arviointiin.

Arvosana-asteikko oppilaan yksilöimisen välineenä esiintyy läpi tutkittavan ajanjakson. Peruskoulua edeltävä arvosana-asteikon käsittely saa viitekehyykseen arvioinnin yhtenäisyyden ongelman ja vaateen (esimerkiksi Johnsson 1892, 287–288; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284–285; Vahervuo 1958, 107–108). Oppilasta yksilöivä näkökulma arvosana-asteikon käytössä säilyy peruskoulua valmisteltaessa (Karvonen 1968, 140). Samalla kuitenkin suoritusmerkintätodistuksesta tulee arvioinnin kehittämisen tavoitetilä, ja perinteinen arvosana-asteikko menettää arvoaan sen rinnalla (POPS1, 168; m1973:38, 105–106). Näkökulmana tällöinkin on yksilöitävä oppilas. Viime vaiheessa 1980-luvulla tavoitearviointissa (per85, 31) arvosana on taas keskiössä oppilasta määrittelevänä välineenä; tavoitearviointissa spesifioidaan arvosanoja vastaavat osaamis- ja tavoitekuvaukset arvioinnin kriteereiksi.

Sanallinen arvio on samoin läpi tutkittavan ajanjakson esiintyvä teema. Aihe esiintyy tieteellisessä artikkelissa ja erityisesti oppikirjoissa. Mietinnöissä käsitellään teemaa 1960-luvulta alkaen. (Johnsson 1892, 292; Saarialho 1951, 62; Koskenniemi 1946, 355–358; 1952; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; 1964, 270–271; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–256; 1965, 254–256; Koskenniemi 1959, 144–145; m1966:12, 43; Koskenniemi 1967, 131–132; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173–174; 1974, 173–174; 1978, 173–174; POPS1, 168, 170, 171; m1973:38, 83–85, 110, 120–121; Lahdes 1973, 256; Heinonen & Viljanen 1980, 74.) Erityisen perusteellisen käsittelyn sanallinen arviointi saa tutkittavan ajanjakson lopulla 1970-luvulla tutkimustekstissä (Korpinen 1976). Se liittyy arviointiprofiilien tavoin totaalisen arvioinnin teemaan. Arviointiprofiilit oppilaan yksilöimisen välineinä esiintyvät vain oppikirjoissa ja mietinnössä yksittäisinä mainintoina (Heinonen 1961, 166; m1973:38, 63; Lahdes 1973, 250; Heinonen & Viljanen 1980, 75–76).

Tiivistäen oppilaan yksilöimisen ja sen havainnollistamisen linjoja voisi luonnehtia kolmen vaiheen avulla. Rinnakkaiskoulun kritiikissä ja peruskoulua valmisteltaessa keskiössä ovat oppilaan edellytykset, joita havainnollistaa jakauma. Peruskoulun alkuvaiheessa 1970-luvulla tärkeä teema oli perustavoitteissa määrittyvä riittävä osaaminen, jota havainnollistaa suoritusmerkintä. Tutkittavan ajanjakson lopulla 1980-luvulla oppilaan ja suoriutumisen yksilöityminen määrittyy yksilöllisissä tavoitteissa sekä oppimisen syvyyttä ilmaisevissa arvosanoissa. Olennaista kuitenkin näissä kaikissa yksilöimisen muodeissa on se, että oppilas on kohteena, hänet yksilöidään suhteessa johonkin oppilas- tai tavoitejoukkoon.

**Korjaaminen ja sijoittelu.** Kohteeksi otettu oppilas yksilöidään. Hänen ominaisuuksiaan suhteutetaan tavoitteisiin tai normaaleina pidettyihin ominaisuuksiin. Tämän perusteena on pyrkimys vaikuttaa oppilaaseen, siis saattaa häntä välttämättömään lähtötasoon tai kohti tavoitteita, riittävään osaamiseen. Muuttamisen ja korjaamisen, kehittämisen ja parantamisen ajatus on välineelliselle arvioinnille ominainen. Tällöinkin oppilas on ennen kaikkea kohteena.

Jo kotikasvatuksessa muotoutuneita oppilaan edellytyksiä voi koulu parantaa runsain virikkein. Heikkoja oppimistuloksia voidaan kohentaa, oppimisvaikeuksia voidaan voittaa ja oikea eteneminen voidaan taata yksilöllistämällä opetusta, tukiopetuksella tai sijoittamalla yksilöity oppilas oikein. Arviointi paljastaa tässä prosessissa oppimisen, osaamisen tai edellytysten puutteet, jotta korjaavat toimet, ohjaus ja motivointi olisivat mahdollisia

(Koskenniemi 1946, 357; Raevuori 1951, 149; Koskenniemi 1952, 117, 126, 127; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; 1964, 270–271; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255; 1965, 254–255; Somerkivi 1955, 6; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Heinonen 1961, 163–171; Sipinen 1967, 16, 19; POPS1, 160, 164–165, 169; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 173; 1974, 168, 173; 1978, 168, 173; m1973:38, 78–80, 108–109; Lahdes 1973, 247–248; Hakkarainen 1973, 23; Leimu & Saari 1976, 49; Korpinen 1976, 5; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 199, 200; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 145, 160; Heinonen & Viljanen 1980, 80, 205; per85, 30; usk70, 36; mat70, 14; f&k70, 48; f&k76, 14; äi76, 156; en-ru76, 62, 63, 70; sa78, 33; ra79, 34; kie83, 60; POPS2, 60, 139, 151). Oppilaan korjaamisen ajatus saa vahvan ilmaisuuden, kun nämä erityiset opetusjärjestelyt kuvataan diagnoosia seuraavaksi hoidoksi, johon liittyy lääketieteellisen käsittelyn tavoin myös jälkikontrolli (Heinonen 1961, 163–171). Oppilaan suoriutumisen hoidossa ja vaikeuksien voittamisessa havainnollistuvat välineellisen arvioinnin keskeiset periaatteet: tavoitteiden saavuttaminen, oppilaan yksilöiminen ja muuttaminen suhteessa tavoitteisiin. Seuraavat esimerkit havainnollistavat oppilaan oppimista edistäviä toimia, oppimisen puutteiden korjaamista.

*Mutta kun meillä ainakin toistaiseksi ollaan sidottuja nykyiseen opetussysteemiin, olisi niille oppilaille, joille tavallinen luokkaopetus ei riitä, järjestettävä itse koulun taholta sopivalla tavalla lisäopetusta tai oikeastaan vain lisäharjoitusta. Tämähän merkitsisi eräänlaista oppilaitten yksilöllisten ominaisuuksien huomioonottamista, joka oikeastaan olisi tärkeätä kaikessakin opetuksissa, vaikka se tavanmukaisessa luokkaopetuksessa käytännöllisistä syistä on mahdotonta. (Raevuori 1951, 149.)*

*Oppimisvaikeuksien kartoittaminen koskee lähinnä niitä oppilaita, joilla formatiivisen evaluoinnin avulla todetaan jatkuvasti olevan vaikeuksia saavuttaa asetettuja tavoitteita. Tämän tyyppisen toteavan arvioinnin tarkoituksena on löytää ne fyysiset, psyykkiset ja/tai sosiaaliset tekijät, jotka ovat aiheuttaneet oppimisvaikeuksia. [...] Opetusjärjestelyissä on kiinnitettävä erityistä huomiota oppimisvaikeuksien poistamiseen. Opetuksen organisatorisen ja pedagogisen eriyttämisen menetelmiä pitäisi arvioida sen perusteella, miten tehokkaasti niiden avulla voidaan poistaa oppimisvaikeuksia ja saavuttaa yhteisiksi katsottavia tavoitteita. Arviointivälineille asetetaan tässä suhteessa erittäin suuria vaatimuksia, ilman tehokkaita formatiivisia mittausvälineitä ei oppimisvaikeuksia voida riittävän tarkasti todeta eikä myöskään vaikeuksien poistamiseen tähtääviä menetelmiä kehittää.*

*Oppimisvaikeuksien havaitsemiseen tulee liittää vaikeuksien voittamiseen tähtääviä toimenpiteitä esimerkiksi yksilöivää opetusta, tuki- ja erityisopetusta. (m1973:38, 108–109.)*

Teema oppilaan puutteiden havaitsemisesta ja niiden korjaamisesta tai parantamisesta oppilasta sijoittelemalla on teksteille ominainen 1940-luvulta alkaen (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 357; Raevuori 1951, 149; Korpinen 1976, 5; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 199, 200; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 145, 160; Heinonen & Viljanen 1980, 80, 205; per85, 30). Niin ikään eri asemista tuotetuissa teksteissä, siis tieteellisissä artikkeleissa, oppikirjoissa, mietinnöissä, aineopetussuunnitelmissa ja tutkimusteksteissä, käsitellään teemaa (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 357; Raevuori 1951, 149; POPS1, 160, 169; per85, 30; usk70; Hakkarainen 1973, 23). Keskustelun alkuna ja lähteenä ovat tälläkin aihealueella oppikirjat, joissa esitellyt ajatukset toistuvat sittemmin mietinnöissä ja opetussuunnitelmissa.

Yksilöidyn oppilaan käsittely voi korjaavien toimien ohella olla tarkoituksenmukaista koulutuksellista sijoittelua. Tällainen oppilaan logistinen käsittely eroaa aiemmin kuvatusta

arvioinnin byrokraattiseen ajattelumalliin liittyvästä oppilaan logistisesta käsittelystä tarkastelusuunnan osalta. Byrokraattisessa ajattelumallissa tarkastelunäkökulmana on tietyllä tavalla organisoitu koululaitos ja oppilaan statuksen määrittely tässä organisaatiossa. Välineellisessä jäsennyksessä sen sijaan tarkastelunäkökulmana on oppilas ominaisuuksineen: tietyillä ominaisuuksilla varustettu oppilas on sijoitettava erityisellä tavalla joko näiden ominaisuuksien korjaamiseksi tai muuttamattomiksi ymmärrettyjen edellytysten tapauksessa juuri yksilöityjen edellytysten takia. (Alén 1933, 180; Oksanen 1937; Sorainen 1938; 1947; Vahervuo 1948, 6–7, 8; Lehtovaara 1952, 43–44, 49; Somerkivi 1955, 6; Vahervuo 1958, 53; Koort 1969, 64; POPS1, 160; m1973:38, 81, 82; Korpinen 1976, 5; Heinonen & Viljanen 1980, 80, 181; per85, 30.) 1930–1950-luvuilla korostuu oppikoulun oppilasvalinnan kehittämistarve (Alén 1933; Oksanen 1937; Sorainen 1938; 1947; Lehtovaara 1952, 43–44, 49). Useimmiten oppilaan logistinen käsittely välineellisessä arvioinnissa kuitenkin viittaa tarkoituksenmukaisiin koulutuksellisiin ja koulua seuraaviin ammatillisiin valintoihin: oikea mies oikealle paikalle edellytysten ja taipumusten mukaan. Edelleen valinnan välttämättömyys koskee koulun sisällä tehtäviä kurssivalintoja. (Vahervuo 1958, 22, 27–28; Koskeniemi 1959, 142; Bruhn 1959, 325; Heinonen 1961, 176; m1966:12, 43; Karvonen 1968, 131, 138; POPS1, 161; Koskeniemi & Hälinen 1970, 168–169, 174; 1974, 168–169, 174; 1978, 168–169, 174; Kettunen & Koski 1972, 214; m1973:38, 76, 85–86, 119; Lahdes 1973, 249, 333; Leimu 1974, 3; Korpinen 1976, 5; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 188–189, 194, 197, 204; Heinonen & Viljanen 1980, 79–80, 143, 169, 181; POPS2, 151; f&k76, 15.) Seuraavista esimerkeistä ensimmäiset kaksi koskevat oppilaan sijoittamista oikeaan koulumuotoon, viimeinen oppilaan sijoittelua koulun sisällä.

*Tarkoitustaan vastaavan ja oikeudenmukaisen oppilasvalinnan ja oppikoulun työn onnistumisen kannalta ei voitane kieltää niitä etuja, mitkä liittyvät oppikoulun toimeenpanemaan monipuoliseen tutkintoon. Pyrkijän tiedollisia edellytyksiä eri aineiden kannalta arvioitaessa ja tulokasta useamman tutkijan näkökulmasta tarkkailtaessa selvenee tietoihin kohdistuvan arvioinnin ohessa toinen vastaisen työn kannalta tärkeä puoli, nim. kuva pyrkijän älyn kehityksen yleistasosta. Monipuolisempi kokonaiskuva on omiaan pyrkijäin keskeisessä kilpailussa kullekin määräämään oikeudenmukaisen paikan siinä etevyyssasteikossa, johon etuoikeus kouluun pääsyyn perustuu. (Alén 1933, 174.)*

*Pääsytutkinnon täytyy kyetä suorittamaan tehokasta valintaa ja karsintaa oppikouluun pyrkivään ainekseen nähden. Menetelmän tulee toimia siten, että todella lahjakkain aines voidaan ottaa kouluun ja että kouluunpääsy muodostuu mahdollisimman riippumattomaksi lapsen aikaisemmin saaman opetuksen määrästä ja laadusta, kodin varallisuussuhteista ja muista koulussa menestymisen kannalta merkityksellöistä tai toisarvoisista seikoista. (Lehtovaara 1952, 44.)*

*Koulupsykologin tehtävänä on [...] tutkia oppilaitten kouluvaikeuksia, antaa niistä lausuntoja ja ohjata jatkotutkimuksiin sekä osallistua asiantuntijana neuvotteluun opettajan, holhoojan ja koulukuraattorin kanssa suunniteltaessa lapsen siirtämistä erityisopetukseen. (m1973:38, 81.)*

Välineellisen arvioinnin ohjelmassa yksilöity ja sijoitettava oppilas säilyy teemana 1930-luvulta alkaen (esimerkiksi Alén 1933; Oksanen 1937; Koort 1969, 64; POPS1, 160; m1973:38, 81, 82; Heinonen & Viljanen 1980, 169), ja teemaa käsitellään ennen kaikkea mietinnöissä ja oppikirjoissa (esimerkiksi POPS1, 160; m1973:38, 81, 82; Vahervuo 1958, 53; Heinonen & Viljanen 1980, 169). Aineopetussuunnitelmissa teemaan puututaan vain satunnaisesti

(POPS2, 151; f&k76, 15). Tieteellisissä teksteissä, olivat ne sitten artikkeleita tai tutkimustekstejä, havainnollistuu ajattelumallin muutos: varhaisten tekstien (esimerkiksi Alén 1933; Oksanen 1937; Sorainen 1938; 1947) korjaamattomiksi ymmärretyt edellytykset eriytyvät osin korjattaviksi peruskoulun myötä (Linnakylä 1974, 9–10; Korpinen 1976, 5).

#### 6.2.2.1.2 Arvioinnilla vaikutettu oppilas

Edellä kuvatut välineellisen arvioinnin teemat oppilaasta eli yksilöiminen, oppilaan muuttaminen, hänen edellytystensä tarkastelu sekä suoriutumisen määrittely ovat oppilaan tehokasta ja kaikenkattavaa määrittelyä lähinnä sellaisten toimenpiteiden perustaksi, joista arviointi on erillinen. Seuraavat teemat oppilaan määrittelyyn välineellisessä arvioinnissa liittyvät samoin oppilaan käsittelyyn ja muuttamiseen, vaikutusten tuottamiseen oppilaassa. Näitä vaikutuksia halutaan edellisistä poiketen kuitenkin saada aikaan suoraan erilaisin arviointitoimin. Edelleen näissäkin oppilaan arvioinnin ja käsittelyn tavoissa oppilas on ennen kaikkea kohde.

Arvioinnilla vaikutettava oppilas on vahvasti mentaalinen olio. Vaikuttaminen koskee hänen kokemustaan, tahtoaan, psyykkistä hyvinvointiaan sekä tapaansa tulkita arviointitietoa. Välineellisessä arvioinnissa oppilaaseen vaikutetaan myös häntä oikein sijoittelemalla. Arviointitoimin voidaan vielä ehkäistä epäsuotavaa käyttäytymistä. Lopulta vaikutettava oppilas on myös kansalainen, osallistuva ja osallistettu.

**Oikea tuntemus ja oikea kokemus.** Välineellisessä arvioinnissa näkemys kokevasta oppilaasta on kaksinainen. Edellä totaalisen arvioinnin kohdalla oli jo huomio myös oppilaan kokemusten ja tuntemusten liittymisestä arvioinnin ohjelmaan; persoonallisuuden affektiivinen alue tuli arvioinnin kohteeksi. Toisaalta arvioinnilla kuitenkin halutaan suoraan vaikuttaa oppilaan kokemukseen, halutaan saattaa hänet tuntemaan ja kokemaan toivotulla tavalla.

Oppilaan kokemukseen ja tuntemukseen vaikuttaminen voi tarkoittaa tottumista, myönteisten tuntemusten tuottamista tai epäsuotavien tuntemusten ehkäisyä. Näin kokevan ja tuntevan oppilaan tulee tottua arviointiin ja koetilanteeseen, häntä tulee näihin tilanteisiin koulua. Tottuminen voi koskea arviointia yleisesti (Lilius 1926, 119; 1950, 120–121; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 248; 1965, 248; Koort 1969, 68; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172), koetilannetta (Lahti 1932, 531; Simola 1933, 728; Koskenniemi 1946, 349; Bruhn 1959, 328), itsearviointia (Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; kie80, 18) tai tehtävätyyppejä (POPS2, 139; en-ru76, 66).

Oikein laadittu koeohjelma herättää oppilaissa myönteisiä tuntemuksia (Koort 1969, 10–14). Oppilaan tulee kokea arviointi tietyllä tavalla; arviointitilanteiden tulee olla miellyttäviä (Koskenniemi 1946, 347; ort70, 52), arvioinnin tulee tuottaa onnistumisen kokemuksia (Koort 1969, 71; POPS2, 60; kie83, 58). Virheet tulee kokea luonnolliseksi osaksi oppimista (kie83, 60). Lisäksi arviointitilanteet totuttavat paineen sietoon ja kilpailun kokemuksiin ja valmentavat näin elämään koulunkäynnin jälkeen (Vahervuo 1958, 113). Oppimisen tuottama mielihyvä on etusijalla arvosanojen tavoitteluun nähden (Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173). Keskustelu arvioinnista mahdollistaa sen, että oppilaat kokevat arvioinnin oikeudenmukaiseksi (kie80, 18). Tavoitteiden ja arvioinnin oikea suhde mahdollistaa onnistumisen ilon (Poijärvi 1957).



Myönteisten kokemusten tuottamiseen tai ainakin kielteisten ehkäisyyn liittyy lisäksi suorismerkinnän antaminen vertailevan arvosanan sijaan tai suorituksen vertaaminen oppilaan aiempaan suoritukseen (Koskenniemi 1946, 352; Vahervuo 1958, 13, 37; m1966:12, 43; Lahdes 1969, 254; POPS1, 166; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 200–201). Sopiva raportointi, erityisesti suoritusmerkintä, tuottaa oppilaalle kokemuksen edistymisestä (Vahervuo 1958, 13; POPS1, 166–167). Myös jotkin tehtävätyypit saattavat miellyttää oppilaita erityisesti (Virtanen 1977, 122). Arvosanat ja arviointi vaikuttavat oppilaan mieltymykseen oppiaineeseen (Vahervuo 1958, 61, 62). Kilpailutilannekin oppilaiden välillä voi olla myönteinen, nimittäin luonteeltaan pakoton ja vapaa (Vahervuo 1958, 131). Seuraavat esimerkit koskevat oppilaan kokemukseen vaikuttamista.

*Oppilaalle ne [arvonumerot] saattavat merkitä iloa onnistumisesta tai ainakin täydellisen epäonnistumisen välttämisestä, surua ponnistelujen hukkaan menemisestä ja pahimmassa tapauksessa epävarmuutta koko tulevaisuudesta. [...] (Koskenniemi 1967, 130.)*

*Kokeiden avulla oppilaat saavat varmuuden siitä, miten he hallitsevat asiat, joiden parissa he ovat työskennelleet. Mutta kokeet eivät saa herättää pelkoa ja vastenmielisyyttä. Tulosten mittaaminen on koettava miellyttävänä. (ort70, 52.)*

Arvioinnilla voi myös olla kielteisiä vaikutuksia ja seurauksia: oppilaat voivat jännittää arviointitilanteita ja ahdistua arvioinnista (Rosenqvist 1918, 50). Virheiden väärä osoittaminen tuottaa epäsuotavia kokemuksia (Lahti 1932, 534–535; POPS1, 166, 167; Kettunen & Koski 1972, 213; sa78, 35; ra79, 36). Liian pitkä koe voi herättää epävarmuutta (Koort 1969, 43; okkie71, 57). Oppilas voi pelätä virheitä tai hylkäämistä (Harkola 1934, 162; Vahervuo 1958, 38, 62, 139–140; Koort 1969, 10, 68). Hylkäämisen pelko voi riistää ilon oppimisesta (Bruhn 1959, 326–327). Lukuisat heikot arvosanat voivat vaikuttaa masentavasti (Cavonius 1961, 119). Hylkääminen voi aiheuttaa alakuloa (Cygnaeus 1863, 152)

Oppilasta tulisikin suojella kasvatuksellisesti arveluttavilta kokemuksilta. Hylkäämisen pelkoon voi vaikuttaa oppilaan työtehoa kohottamalla (Harkola 1934, 168). Kokeiden tuottamiin psyykkisiin haittoihin voi vaikuttaa esimerkiksi kokeiden tiheydellä (Heinonen 1961, 181–183; Heinonen & Viljanen 1980, 280–282). Myös luokalle jättäminen voi olla tällainen vältettävä, epäsuotavia kokemuksia tuottava toimi (Koskenniemi 1959, 147; 1967, 134; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176; Heinonen & Viljanen 1980, 314). Hylkäämisen tulisikin olla oppivelvollisuuskoulussa vähäistä ja arviointi tulisi ymmärtää olennaiseksi osaksi opetusta. Seuraava esimerkki koskee kielteisten kokemusten ehkäisyä.

*Niin kuin jokainen työ aiheuttaa ponnistelua ja merkitsee vaivannäköä, niin myös kokeet ovat virittymisen ja huolen aihe. Kokeen tärkeydestä riippuu, missä määrin oppilaat tuntevat jännittyneisyyttä tai ovat peloissaan tai ahdistuneita edessä olevan ponnistuksen johdosta. [...] Vähäiset kokeelliset tulokset osoittavat koeahdistuneisuuden ja -pelon liittyvän sattumaa useammin heikkoihin koulusaavutuksiin, kun taas yleinen ahdistuneisuus liittyy useammin kuin sattumalta hyviin koulusaavutuksiin. Ilmeisesti ennakolta ilmoitettu koe tuottaa ensi sijassa yleistä ahdistuneisuutta ja mahdollisesti yllätyskoe puolestaan virittää varsinkin koeahdistuneisuutta. [...] Tärkeitä kokeita ei kuitenkaan pitäisi järjestää liian tiheään. (Heinonen 1961, 181–183.)*

Huomioita kokevasta oppilaasta ja tämän kokemukseen vaikuttamisesta on läpi tutkittavan ajanjakson (esimerkiksi Johnsson 1892, 288; Rosenqvist 1918, 50–52; A.P. 1932; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 275–277, 281; Vahervuo 1958, 38, 62, 139–140; Koort 1969, 10, 68; POPS1, 166, 167; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 191, 200–201; sa78, 35; ra79, 36; kie83, 58). Oppilaan kokemukseen ja tuntemuksiin vaikuttaminen kuuluu välineellisen arvioinnin ohjelmaan. Kokevasta oppilaasta on kirjoitettu eri asemista: Mietinnössä sivutaan teemaa (POPS1, 166, 167). Oppikirjoissa ja tieteellisissä artikkeleissa tartutaan teemaan toistuvasti (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 50–51; Lahti 1932; Simola 1933, 728; Vahervuo 1958, 38, 62, 139–140; Koskeniemi 1959, 147; 1967, 134; Koskeniemi & Hälinen 1970, 173, 176; 1974, 173, 176; 1978, 173, 176; Koort 1969, 10, 68). Aineopetus suunnitelmiin teema tulee peruskoulun myötä (esimerkiksi sa78, 35; ra79, 36; kie83, 58). Tutkimusteksteissä kokeva oppilas ei sen sijaan esiinny.

**Oikea tahto.** Oppivan oppilaan tutkinnan ja korjaamisen yksi ulottuvuus on tahto ja tahtoon vaikuttaminen. Siinä keskeinen teema on motivoitava ja motivoituva oppilas. Motivaatio arvioinnin yhteydessä ilmenee moninaisesti. Voidaan ensiksikin korostaa arvioinnin yleistä motivoivaa vaikutusta (Lilius 1926, 118; 1950, 120; Simola 1933, 727–728; Salmela 1944, 20, 22; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 280, 287; Bruhn 1959, 327; Lehtovaara & Koskeniemi 1964, 269, 275; Sipinen 1967, 16, 19, 21; Lahdes 1973, 246–247; Linnakylä 1974, 16, 17; äi76, 163; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 152, 162; kie83, 65). Motivaatio kasvaa oppilaan tavasta kokea tarjotut ärsykkeet ja spesifimmin opetus (Heinonen & Viljanen 1980, 51, 288). Opiskelun tulos (Heinonen & Viljanen 1980, 289; m1973:38, 77), työstä saatu palaute, jopa arvosana (Salmela 1944, 63; Koskeniemi 1946, 347; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 281; Bruhn 1959, 327; Lehtovaara & Koskeniemi 1964, 269, 275; Sipinen 1967, 14; Koort 1969, 55–56; Lahdes 1973, 247–248; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 202–203; okkie71, 54), tai kuulustelun tapa (O.B. 1870, 280) motivoivat yleisesti. Motivoiva tehtävä on yksi arvioinnin tehtävistä toteavan, ohjaavan ja ennustavan tehtävän rinnalla (m1973:38, 77; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 194; Lahdes 1973, 249–250; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1; Korpinen 1976, 15, 17; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 152). Erityisesti voidaan tuoda esiin formatiivisen arvioinnin motivoiva puoli (Koort 1969, 8, 64–65; m1973:38, 109; f&k76, 15; enru76, 62–63; sa78, 33; ra79, 35), samoin kokeen opiskelua virittävä vaikutus (usk70, 36; ort70, 52; okäi73, 38; Heinonen 1961, 183, 185–186). Myös minimivaatimusten asettaminen ja niiden tavoittelemisen estää joitakuuta oppilaita ”lankeamasta täydelliseen yrittämättömyyteen” (Vahervuo 1958, 113). Seuraavat esimerkit havainnollistavat, miten arviointi saattaa oppilaita työskentelemään.

*Paitsi sitä vakuutta, mikä tällä tutkintotavalla [suullinen kuulustelu, mv] hankittaisiin [...] pakoitettaisiin sillä laiskimmatkin oppilaat ahkeroimaan niidenkin aineiden oppimista, joiden opettajana sattuu olemaan semmoinen liian ”hyvänluontoinen” mies, joka ei henno mitään kovuutta osoittaa.* (O.B. 1870, 280.)

*Kirjallisten loppututkintojen suuri merkitys ilmenee siinä, että ne saadun kokemuksen perusteella kiihoittavat kirjallisiin töihin ja kokeisiin koko kouluaikana ja siten johtavat yhä lisääntyään omatoimisuuteen ja varmempiin tuloksiin.* (Simola 1933, 727.)

*Kokeesta hyvin selviytyvät oppilaat saavat positiivista vahvistusta, mikä pitää yllä opintomotivaatiota. (Lahdes 1973, 247–248.)*

*Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on myös motivoida oppilasta työskentelemään tavoitteiden mukaisesti. (f&k76, 15.)*

Toiseksi voidaan spesifioida menettelytapoja oppilaan motivaatioon vaikuttamiseksi. Kokeiden tiheys ja kokeista annetun palautteen tarkkuus vaikuttavat oppilaan motivaatioon. Vaikutus ei kuitenkaan ole suoraviivainen, vaan se välittyy oppilaan iän ja persoonallisuuden, aiemman opintomenestyksen sekä oppiaineen luonteen mukaan (Heinonen 1961, 145, 179–181). Joissakin teksteissä korostuu palautteen välittömyys motivaation kohottajana (Koskenniemi 1946, 350; Kettunen & Koski 1972, 214, 215; Karvonen 1968, 130–131, 137; Linnakylä 1974, 13). Palautteessa voi olla myös omatoiminen puoli: motivaatiota nostaa itse korjattu koe ja siitä tehty suoritusmerkintä (POPS1, 167). Erityisen arvokas motivoivana tekijänä on oppilaan kokemus tavoitteen saavuttamisesta ja edistymisestä, onnistumisen kokemus tehdystä työstä (Karvonen 1968, 138; POPS1, 160, 166–167; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 200). Silloin verrataan oppilaan suoriutumista oppilaan aiempaan suoriutumiseen tai selvästi lausuttuihin tavoitteisiin (Karvonen 1968, 138; POPS1, 166; m1973:38, 63, 79). Vielä oppilaan motivaatioon voidaan vaikuttaa koetehtävin: erityyppisten tehtävien ominaisuudet voivat innostaa oppilasta koetilanteessa (Heinonen 1961, 91, 106, 117; Koort 1969, 42; usk70, 36; okkie71, 54; Heinonen & Viljanen 1980, 242, 261, 263). Yleisenä arvioinnin menettelytapana suhteellisella arvioinnilla väitetään olevan omatoimisuuteen kannustava vaikutus (Vahervuo 1958, 182). Tästä vaikutuksesta esitetään kuitenkin myös päinvastainen tulkinta, kuten myöhemmin ilmenee. Motivaatioon voidaan vaikuttaa lopulta arvioinnin tuloksista tarkoituksenmukaisesti ilmoittamalla: erityisen suositeltavia ovat suoritusmerkintä tai sanallinen arviointi (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; Vahervuo 1958, 38; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 270–271; POPS1, 166–16, 168; m1973:38, 106; Korpinen 1976, 17). Seuraavista esimerkeistä ensimmäiset kaksi koskevat palautteen muodon motivoivaa vaikutusta. Kolmas esimerkeistä käsittelee motivoimisen monisyisyyttä, kun taas esimerkeistä viimeisessä motivoiminen on ongelmaton mahdollisuus.

*Vaikka kouluvuoden ja ainakin ylimmän luokan opintojen päätyttyä saattaakin olla syytä numeroarvosanojen käyttöön, ainakin väliarvostelut ja syyslukukauden todistusten voitaisiin korvata sanallisilla selostuksilla, joissa oppilaan itseluottamuksen lujittamiseksi ja yritteliäisyyden voimistamiseksi lyhyesti mainittaisiin, mitkä ovat hänen koulusuoritustensa vahvimmat puolet ja samalla selitettäisiin, missä välttämättä kaivattaisiin parempia tuloksia. Tällainen arvostelu auttaisi oppilasta paremmin huomaamaan heikot kohdat ja samalla rohkaisisi häntä erityisesti ponnistelemaan juuri heikoimpien puolien korjaamiseksi. (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282.)*

*Sanallinen tiedote lienee kuitenkin tarkoitettu palvelemaan lähinnä ohjaavaa ja motivoivaa tehtävää. Nämä tehtävät korostuvat hieman eri tavalla eri tiedontarvitsijaryhmissä. Sanallisen tiedotteen tulisi innostaa ja kannustaa oppilasta itseään, mutta tärkeää epäilemättä olisi, jos vanhemmatkin saataisiin kiinnostumaan lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. (Korpinen 1976, 17.)*

*Oppimispsykologiset kokeet osoittavat, että se tieto, jonka oppilas saa aikaisemman kokeen tuloksista, vaikuttaa tulevan tehtävän motivaationa. [...] Tieto aikaisemman kokeen tasosta näyttää vaikuttavan eri tavoin erilaisiin oppilaisiin. [...] Heikko arvosana lamauttaa toisia oppilaita, kun se taas toisiin voi vaikuttaa sopivasti kiihottaen ja saavutustasoa kohottaen. Oppilaan omat arvosanaodotukset vaikuttavat siihen, miten aikaisemman kokeen tulosta käytetään tulevan tehtävän motivaationa. (Heinonen 1961, 180–181.)*

*Koulusaavutusmittauksen tuloksia voidaan käyttää opiskelumotivaation kohottamiseen. Motivaatio kohoaa, kun oppilas saa tiedon suorituksistaan. Mitä välittömämmin tämä 'informaation takaisinsyöttö' tapahtuu, sitä suurempi on vaikutus. (Karvonen 1968, 130–131.)*

Kolmanneksi oppilaan hahmottaminen motivaation näkökulmasta koskee arvioinnin menettelytapojen mahdollisia ei-aiottuja seurauksia ja niiden vaikutusten ehkäisyä. Arviointi voi musertaa heikkojen oppilaiden yrittämishalun, lahjakkaita se ei välttämättä motivoi (Rosenqvist 1918, 60; Salmela 1944, 19, 61; Koskeniemi 1946, 359; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 273; 1964, 262; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 253; 1965, 253). Arvioinnin aiheuttama pelko voi heikentää oppilaan tahtoa työskennellä ja tämän myötä heikentää oppilaan suoriutumista (Rosenqvist 1918, 51; Bruhn 1959, 330). Tahdon virittäjänä ei hylkäämisen pelko ole sopiva (Vahervuo 1958, 38). Luokalle jättäminen todennäköisesti laskee oppilaan motivaatiota (Koskeniemi & Valtasaari 1954, 256; 1965, 256; Koskeniemi 1959, 147; Koskeniemi 1967, 134; Koskeniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176; Heinonen & Viljanen 1980, 314); luokalle jättämistä tulisikin siksi välttää. Samankaltainen motivaatiota heikentävä vaikutus on yhden tulkinnan mukaan suhteellisella arvioinnilla, sillä osa oppilaista on aina huonoihin arvosanoihin tuomittuja (Lahdes 1969, 252; 1973, 252). Ylipäänsä vertaileva arviointi voi olla motivaation kannalta ongelmallinen: arvosanoista saattaa tulla tavoitteita sinänsä, mikä on motivaation kannalta ongelmallista (Johnsson 1892, 290; POPS1, 166; Vahervuo 1958, 38). Myös virheistä huomauttaminen saattaa johtaa motivaation laskuun, lannistaa yrittämistä ja haitata oppilaan kehittymistä oppiaineessa (Heinonen & Viljanen 1980, 239; POPS2, 59). Virheistä huomauttaminen ei ole näin oppimispsykologisten periaatteiden mukaista (POPS1, 166; Kettunen & Koski 1972, 213). Heikon arvosanan kannustava vaikutus on niin ikään väärä luulo (Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 288; 1964, 277; 1978, 203). Näiden vastakohtaksi, motivaatiohanteeksi, nousee siten oppilaan sisäinen motivaatio, oppimisesta kumpuava innostus ja kiinnostus asiaan (Johnsson 1892, 290; Vahervuo 1958, 37; per85, 29).

*Kilpailun sävyttämässä ilmapiirissä tulee koetuloksista ja arvosanoista tavoitteita sinänsä. Huomio siirtyy pois niistä tiedoista ja taidoista, joiden osoittimia koetulosten tulee olla. Luokan yhteishenki kärsii, ja heikkojen oppilaiden suoritusmotivaatio alenee tällaisessa kilpailussa. (POPS1, 166.)*

Oppilaan motivoiminen arvioinnilla on läpi tutkittavan ajanjakson arviointiin liitettävä teema (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 59–60; Salmela 1944, 19, 61; Heinonen & Viljanen 1980, 239; sa78, 35; ra79, 36). Myös näkökulmat teemaan ovat pysyvät: arviointi yleisesti motivoivana, erityiset motivoivat menettelytavat sekä vältettävät käytännöt toistuvat eri aikoina tuotetuissa teksteissä. Erityisen vahvana teema on peruskoulun toteutuksen kynnyksellä 1970-luvun alussa. 1970-luvulla, erityisesti vuoden 1973 mietinnön jälkeen teema kotiutuu myös aineopetussuunnitelmiin (sa78, 35; ra79, 36). Tieteellisissä artikkeleissa,

mietinnöissä ja oppikirjoissa käsitellään teemaa läpi tutkittavan ajanjakson (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 59–60; Bruhn 1959, 330; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 256; 1965, 256; Koskenniemi 1959, 147; Koskenniemi 1967, 134; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176; Heinonen & Viljanen 1980, 314). Mietinnöissä motivoituvaa oppilasta korostuu peruskoulun suunnittelun myötä. Arvioinnin motivoiva puoli nousee uudella tavalla keskeiseksi vuoden 1973 mietinnössä, kun motivoiva tehtävä nimetään arvioinnin yhdeksi tehtäväksi. (Esimerkiksi POPS1, 167; m1973:38, 63, 77, 79.)

**Oikea tulkinta ja sisäinen katse.** Välineellisen arvioinnin ohjelmassa huomio kiinnittyy myös arvioinnin tuloksen vastaanottamiseen ja tulkintaan. Oppilas ei ole vain arviointitiedon vastaanottaja. Tulos on ilmoitettava tavalla, jonka oppilas voi ymmärtää oikein ja yksiselitteisesti (Ojander 1935, 273; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253–254; Vahervuo 1958, 99; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Heinonen 1961, 145; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 253–254; POPS1, 160; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173; m1973:38, 79–80). Epätarkoituksenmukaisesti ilmoitettu tieto voi tuottaa vääriä tulkintoja oppilaan osaamisesta ja tuonnempana luonnehdittavia psyykkisiä häiriöitä. Oikean vastaanottamisen ja tuloksen tulkinnan mahdollisuutta luovat edellä kuvatut tuloksen ilmoittamistavat. Oikeaa tulkintaa voivat varmistaa suoritusmerkinnät vertailevien arvosanojen sijaan sekä oppilaan tuloksen vertaaminen hänen aiempaan suoriutumiseensa, jolloin oppilas ymmärtää edistymisensä (Koskenniemi 1959, 142, 144; m1966:12, 43; Koskenniemi 1967, 131; Karvonen 1968, 138; m1973:38, 109; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 200; mat70, 14; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 35; kie83, 54). Edelleen sanallinen arviointi havainnollisuudessaan helpottaa arviointitiedon vastaanottamista (Koskenniemi 1959, 144; Heinonen 1961, 176; POPS1, 168; m1973:38, 79; Heinonen & Viljanen 1980, 74; kie83, 58). Seuraava esimerkki havainnollistaa, että tuloksen ilmoittamisella voi olla kasvatuksellista arvoa.

*Arvioinnin motivoiva tarkoitus toteutuu oppilaan kannalta parhaiten silloin, kun hänen suoritustaan verrataan selvästi lausuttuihin tavoitteisiin. Näin saatu tulos antaa oppilaalle parhaan mahdollisuuden seurata omaa kehitystään.*

*Mahdollisimman tiedottavassa – selkeässä ja käyttökelpoisessa – muodossa jatkuvasti saatava tieto suoritusten tuloksellisuudesta ohjaa oppilasta suppeammissa ja laajemmissa opiskelukohteissa. Tiedon tiedottavuus eli kommunikoivuus tarkoittaa tässä sitä, että oppilaan suorituksia koskeva tieto on kuvattu sellaisin käsittein, jotka oppilas ymmärtää ja jotka on ilmaistu käyttäytymis- ja suoritustermein. Tiedon tulisi osoittaa oppilaalle, mihin hän on kyennyt ja missä kohdin hän on tehnyt virheitä sekä miten ne ovat korjattavissa. Tällainen tieto samoin kuin tieto oman työskentelytavan tarkoituksenmukaisuudesta ohjaa oppilasta suppeammissa opiskelutilanteissa. Yleisemmässä muodossa annettu laajempaa opiskelujaksoa koskeva tieto puolestaan auttaa häntä eteen tulevaisuuden opiskelu- ja ammatinvalinnoissa. (m1973:38, 79–80.)*

Arviointitiedon välittämisen kasvatuksellinen tarkoituksenmukaisuus on ollut teemana jo rinnakkaiskoulun aikana 1800-luvun lopulta ja erityisesti 1950-luvulta alkaen (esimerkiksi Johnsson 1892, 292; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253–254; Vahervuo 1958, 31–32, 99; Heinonen 1961, 145). Se on ollut erityisesti oppikirjoissa ja mietinnöissä käsitelty aihe (esimerkiksi Karvonen 1968, 138; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; POPS1, 160, 168; m1973:38, 110; Heinonen & Viljanen 1980, 73–74). Aineopetussuunnitelmissa aiheeseen tartutaan peruskoulun myötä (POPS2, 151; mat70, 14;

kie83, 54). Edellä olevan voi tiivistää yhtenäiseksi näkemykseksi: ymmärrettävyyttä parantaa vertaaminen oppilaan aiempaan suoritukseen. Myös sanallinen arviointi on tällaisen ymmärrettävän kommunikaation näkökulmasta toistuvasti suositeltu ja käsitelty menettelytapa.

Arvioinnilla halutaan vaikuttaa oppilaan oppimistaitoihin ja siihen liittyen kykyyn arvioida itse suoriutumistaan. Välineellisessä arvioinnissa oppilas voi myös olla itseään arvioiva, itseohjautuva tai itseohjautuvuuteen ohjattava oppilas. Itsearviointi voi suppeimmillaan olla työn tuloksien seuraamista ja kirjaamista mahdollisesti motivaation kohottamisen tarkoituksessa (Ojander 1935, 270; POPS1, 167; Linnakylä 1974, 10; okkie71, 53). Varhainen muoto itsearviointia on opettajan ohjeiden mukaan itse korjattu koe (A.P. 1932). Yleisemmin itsearviointi ilmenee vaateena siitä, että oppilaan tulee todeta työnsä taso ja laatu (Koskeniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; Rönholm 1973, 13; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 10; Korpinen 1976, 8, 18). Seuraavat esimerkit koskevat oppilasta kirjaamassa arvioinnin tulosta.

*Käytännössä on tuollainen arvostelukäyrä sangen joutuisa koearvosanoja määrättäessä ja virheitä sattuu vain aniharvoin. Kasvatukselliselta kannalta ei liene aivan vailla merkitystä huomio, että I luokan oppilaatkin kykenivät sitä ymmärtämään, kun kokeita palautettaessa piirsimme arvostelukäyrän ruututaululle ja yhdessä tutkimme sen käyttöä. Seuraavien kokeiden takaisinannossa sai parhaiten menestynyt oppilas itse piirtää arvostelukäyrän ja lukea siitä koearvosanoja luokan oppilaille opettajan sanellessa heidän oikeitten laskujensa määriä taulukostaan. (Ojander 1935, 270.)*

*Suoritettuaan kokeen tai työtehtävät oppilas itse tarkastaa ne ja laskee suoritustensa perusteella saamansa pisteet ja merkitsee ne graafiseen kuvioon. Tähän voidaan merkitä suhteellisen alhaalla oleva pisteraja, joka jokaisen oppilaan tulisi ylittää voidakseen osoittaa, että hän hallitsee ko. oppijakson asiat riittävän hyvin ja on kypsä siirtymään uuteen jaksoon. Samoin voidaan piirtää ylös pisteraja erittäin vaativille suorituksille. Kokemus osoittaa, että tällainen itse suoritettu pisteytys pitää yllä oppilaiden suoritustaloudella. (POPS1, 167.)*

Toisaalta itsearviointi voi keskittyä metaoppimiseen, oppimisen taitojen jalostumiseen. Oppilas reflektoi toimintaansa oppimisprosessissa. Oppilas voi suunnata opinointiaan, asettaa itselleen tavoitteita (Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 273; 1964, 262; Vahervuo 1958, 37; Koskeniemi & Hälinen 1970, 170; 1974, 170; 1978, 170; okkie71, 57). Itsearvioinnin kohteena voi olla paitsi yksittäinen suoritus myös työskentelyprosessi; tiedon perusteella oppilas voi muuttaa tulkintaansa tilanteesta ja kehittää toimintatapojaan (Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 273; 1964, 262; m1973:38, 79; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 189). Metaoppiminen ei kuitenkaan välttämättä liity itsearviointiin, vaan kehittyvät oppimistaidot voivat olla myönteinen seuraus myös perinteisiin kokeisiin valmistautumisesta (O.B. 1870, 281; Lilius 1926, 118; 1950, 120; Koskeniemi 1946, 347; Heinonen 1961, 183; Linnakylä 1974, 4). Olennaista on, että oppilas ottaa vastuuta oppimisestaan (Koskeniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; 1978, 171). Oppilas tajuaa oman ponnistelun merkityksen opinnoille ja toimintaansa arvioidessaan oppilas ottaa vastuuta edistymisestään (kie83, 54). Seuraavat esimerkit havainnollistavat oppimisen taitojen jalostumista.

*Tutkintojärjestys on niin laitettu, että oppilailla oli aikaa erittäin valmistaa itseänsä, josko vähänkin, jokaisessa oppiaineessa. Tällainen järjestys onkin epäilemättä tarpeellinen ja sangen hyödyllinen*

*oppilaalle. Hän oppii jo aikaisin kokoomaan tietonsa eri oppiaineissa; ja tämä ei ole mitään erinomaisen rasittavaa, kun kurssit vähää ennen ovat huolella kerratut. (O.B. 1870, 281.)*

*Kokeisiin valmistautuminen ohjaa oppilaan kokeilemaan hänelle parhaiten soveltuvaa opiskelutekniikkaa. Varsinkin ylemmällä luokka- ja lahjakkuustasoilla tällainen kokeilu tehostaa oppimista ja tarkoituksenmukaista mieleenpainamista. (Heinonen 1961, 183.)*

*Yhteisistä kokeista saatavan tiedon on toivottu hyödyttävän lähinnä neljää intressitasoa:*

*1. Oppilaan oppimista*

*[...] – opiskelutekniikka ja opintojen suunnittelu (Linnakylä 1974, 4.)*

Laajasti tavoitteena on arvioinnin kautta tukea tasapainoisen yksilön kehitystä. Varhaisessa muodossa tämä on omatoimisuuteen kannustamista ja ohjaamista (A.P. 1932; Simola 1933, 727–728). Sittenkin puhe on itseohjautuvuudesta. Itseohjautuvuus korostuu, kun oppilaalle arvioinnissa kehkeytyy ymmärrys omista kyvyistä ja mahdollisuuksista, mikä edelleen johtaa oppilaan asettamaan uusia tavoitteita ja säätelemään tavoitetasoa (Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 273; Vahervuo 1958, 37; Heinonen 1961, 183; Lehtovaara & Koskeniemi 1964, 262; Koskeniemi & Hälinen 1970, 170; 1974, 170; 1978, 170). Yleisenä tavoitteena itsearvioinnissa on siten realistisen minäkuvan syntyminen ja vahvistuminen: oppilas näkee ja ymmärtää omat mahdollisuutensa (Heinonen 1961, 183; Puro 1971, 1; Takala 1971, 1; m1973:38, 79–80; Lahdes 1973, 246; Rönholm 1973, 13; Linnakylä 1974, 4; Korpinen 1976, 18–19; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 192; mat70, 16; kie83, 53, 54; per85, 30). Oppilas oppii luottamaan omiin kykyihinsä (Lahti 1932, 531). Itsearvioinnissa kehittyvä itseohjautuvuus voi ilmetä myös itsekontrollina (Heinonen & Viljanen 1980, 206). Koulun tehtävä on ohjata oppilasta pitkäjännitteisesti arvioimaan toimintaansa (Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 273; 1964, 262; Koskeniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; m1973:38, 79, 125; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 189, 192; kie80, 18). Realistinen käsitys oppilaan omista kyvyistä ja mahdollisuuksista ohjaa hänet tekemään tarkoituksenmukaisia valintoja koulutuksen kuluessa, koulutuksen eri vaiheissa sekä koulutuksen jälkeen työelämässä. Tällaiset itsetuntemuksen ja itseallokaation tavoitteet voivat olla arvioinnin tavoitteita liittymättä itsearviointiin (Johnsson 1892, 288; Rosenqvist 1918, 59).

Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen tuo esiin omatoimisuuden kehittämisen koulun tavoitteena. Seuraavat kaksi koskevat itsearviointia koulun työn tavoitteena. Näistä jälkimmäinen sekä esimerkeistä viimeinen tuovat esiin vaatimustasoaan säätelevän oppilaan.

*Onko väärin totuttaa oppilaita tällaiseen omatoimisuuteen, arvostelemaan itseänsäkin? Eiköhän sillä liene jonkun verran kasvatuksellistakin merkitystä? (A.P. 1932, 868.)*

*Oppilaan itsearvioinnin ohjaaminen kuuluu koulun kasvatustehtäviin. [...] Koulussa vakiintuvat vähitellen työskentelytavat ja oppilaan itselleen asettamat vaatimukset. Edistymisen ehtona on, että oppilas kykenee näkemään vahvat ja heikot kohtansa. Ilmeisesti koulutyön tulokset ja luonteenkehitys varsin suuresti riippuvat siitä, miten koulu onnistuu tehtävässään. (Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 273.)*

*Kasvatukselliselta kannalta voimme pitää suotavana, että lukuvuositodistuksia ja välitodistuksia annetaan ja niitä varten kokeita pidetään. Tällä tavalla oppilaat tottuivat itsekin arvostelevaan omia suorituksiaan ja tulostensa nojalla asettamaan itselleen uusia päämääriä. (Vahervuo 1958, 37.)*

*Oppilaalle tulee tarjota mahdollisuus todeta aikaansaannostensa taso ja laatu tilanteesta toiseen. Hänen tulee myös tottua suorittamaan näitä arviointeja omaehtoisesti. [...] Vielä tärkeämpänä perusteena sille, että oppilaan tulee tottua omien suoritustensa evaluointiin, on realistisen vaatimustason oppiminen. Näyttää ilmeiseltä, että omien mahdollisuuksien yli- tai aliarviointia, jota yleisesti esiintyy koulussa keskittosaa heikommin selviytyneillä oppilailla, voidaan vähentää ohjaamalla oppilaita tarkkailemaan omaa suoriutumistaan jatkuvana sarjana. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 169–170.)*

Huomioita oppilaan osallistumisesta arviointiin sekä oppilaasta itseään arvioimassa on 1930-luvulta alkaen (esimerkiksi A.P. 1932; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273; 1964, 262; Korpinen 1976, 8; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 189, 192). Vaade painottuu peruskoulua valmisteltaessa ja peruskoulun varhaisina vuosina 1970-luvulla (esimerkiksi Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; Rönholm 1973, 13; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 4, 10; Korpinen 1976, 8). Oppimisen taitojen kehittyminen arviointiin liittyvänä tavoitteena esiintyy samoin jo rinnakkaiskoulun aikana (esimerkiksi O.B. 1870, 281; Koskenniemi 1946, 347; Heinonen 1961, 183). Itsearviointi ja oppimisen taitojen kehittyminen ovat ennen kaikkea oppikirjoissa ja mietinnöissä viljelty teema (esimerkiksi Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273; 1964, 262; m1973:38, 79, 125). Myös tieteellisissä teksteissä käsitellään itsearviointia erityisesti 1970-luvulla (esimerkiksi Rönholm 1973, 13; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 4, 10; Korpinen 1976, 8). Aineopetussuunnitelmissa teema esiintyy vain viitteinä oppilaan havainnoista omasta edistymisestään. Viime vaiheessa aineopetussuunnitelmissakin esiintyy toimintaansa laajasti refleктоiva oppilas ja reflektion myötä toimintaansa kehittävä ja oppimisesta vastuuta ottava oppilas (kie83, 54). Toimintaansa tarkkaileva oppilas sinällään siis on oppilaiden arviointiin koulunuodistuksen vuosina pysyvästi liittynyt aihealue. Toimintaansa tarkkailevan ja itseään koskevaa tietoa soveltavan oppilaan tavoitela on itseohjautuvuus. Käsitelen seuraavassa tällaista oikean sijoittumisen ja itseallokaation teemaa.

**Oikea sijoittuminen.** Yksi arvioinnin keskeinen tehtävä on ennustaminen. Pyritään näkemään oppilaan tulevaa menestymistä työssä tai jatko-opinnoissa. Osa tällaisesta ennustavasta tiedosta on pelkästään oppilasta kuvaavaa, muiden kuin oppilaan sovellettavaksi tarkoitettua. Näin tulevat työnantajat ja seuraavan koulutustason edustajat voisivat tehdä tarkoituksenmukaisia valintoja. Näistä oli huomioita jo edellä. Toinen sijoittumisen näkökulma koskee oppilaaseen vaikuttamista niin, että hän ikään kuin sijoittautuisi oikein. Edellä käsitellyt itsearviointi ja realistinen minäkuva välineellisen arvioinnin tavoitteina johtavat näin itseallokaatioon. Koulu ei karsi, koulu ei suuntaa oppilasta, vaan oppilas on suuntautumisen ja hakeutumisen toimija. Oppilas on itseohjautuva; hän näkee mahdollisuutensa ja kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia ratkaisuja ja määrää itse sosiaalista kohtaloaan. (Rosenqvist 1918, 59; Salmela 1944, 14; Heinonen 1961, 183; Sipinen 1967, 16; Karvonen 1968, 138; POPSI, 161; m1973:38, 74, 80; Lahdes 1973, 249; Linnakylä 1974, 18; Korpinen 1976, 15, 19; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194, 197; mat70, 16; kie83, 53.)



*Subjekttiivisen l. psykologis-pedagogisen arvostelun tulisi auttaa oppilasta tuntemaan paremmin itseänsä, vahvoja ja heikkoja puoliaan kasvatuksen, itsemääräämisen, elämänuran valinnan hyväksi sekä samalla saattaa hänen vanhempansa ja holhoajansa niistä tietoisiksi. (Rosenqvist 1918, 59.)*

*Kokeet ohjaavat oppilaan minäkehitystä. Hänelle syntyy tarkka käsitys oman suorituskäytönsä ala- ja ylärajasta ja hän oppii asettamaan toiminnalleen oikeita, relevantteja vaatimuksia. Tällä seikalla on merkitystä oppilaan tulevalle koulukäyttäytymiselle, mutta se heijastuu todennäköisesti muissakin asenteissa, kuten suhtautumisessa tovereiden valintaan, ammattiodotuksissa ja taloudellis-sosiaalisten asemien tavoittelussa. (Heinonen 1961, 183.)*

*Arvioinnilla on koulun kokonaistoiminnoissa useita erilaisia tehtäviä. Tällaisia ovat mm.[...] - ohjaava oppilaan ohjaaminen omien edellytystensä realistiseen tuntemukseen ja ammatinvalintaan (kie83, 53.)*

*Tältä pohjalta lähtien oppilasarvostelun uudistamistoimikunta on päättänyt mietinnössään 1973 neljään oppilasarvioinnin tehtävään (funktion): [...]*

*4. Ennustava: oppilasta autetaan suorittamaan tietyn koulumuodon päättyessä opintosuunnan ja ammatin valintaan liittyviä ratkaisuja, ja vastaanottajia suorittamaan opiskelijan- ja työhönottovalintoja. (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194.)*

Itseallokaatio on peruskoulun valmistelun myötä jalostuva ajatus. Varhaisimmat huomiot toki ovat rinnakkaiskoulun vuosilta (Rosenqvist 1918, 59; Salmela 1944, 14; Heinonen 1961, 183). Vielä 1950- ja 1960-luvun alun teksteissä allokaatio toteutuu myös opettajan hienovaraisen ohjauksen kautta (Raevuori 1951, 151; Heinonen 1961, 176). Allokoinnin ratkaisija voidaan myös jättää auki (Sipinen 1967, 18; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; Linnakylä 1974, 13; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1). Selkeästi teema itseään sijoittavasta oppilaasta on esillä peruskoulun valmistelun aikana 1960-luvulla sekä peruskoulun menettelytapoja käsitelleissä mietinnöissä sekä mietintöjen linjoja seuranneissa oppikirjoissa ja tutkimuksissa (Sipinen 1967, 16; Karvonen 1968, 138; POPS1, 161; m1973:38, 78, 80; Lahdes 1973, 249; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194, 197; Rönholm 1973, 14; Linnakylä 1974, 18; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 2; Korpinen 1976, 15, 19, 20). Aineopetussuunnitelmissa ei juurikaan paneuduta teemaan (mat70, 16; kie83, 53), vaan se on ominainen ennen kaikkea mietinnöille ja oppikirjoille. Yllä olevan mukaan muista asemista kirjoitetuissa teksteissä itseään sijoitteleva oppilas on kuitenkin teemana läpi tutkittavan ajanjakson rinnakkaiskoulun vuosilta 1980-luvulle saakka (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 59; Salmela 1944, 14; kie83, 53).

**Oikea arvostaminen ja oikea toiminta.** Oppilaan muokkaaminen välineellisen arvioinnin ohjelmassa koskee myös oppilaan arvostuksen kohteita ja hänen toimintaansa. Oikean arvostamisen vaade havainnollistuu oppilaan suhtautumisessa arvosanoihin. Oppilaan ei tulisi opiskella vain arvosanojen takia (Johnsson 1892, 290; Lilius 1926, 118; 1950, 120; Vahervuo 1958, 38; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; POPS1, 166; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173). Seuraavat esimerkit koskevat väärin arvotettuja arvosanoja ja väärin suuntautuvaa opiskelua.

*Sillä kuinka vaikuttavat nämä korkeat arvosanat opinhalun heräämiseen? Ne sen tukahduttavat, asettaen sen sijaan vieraan, ulkonaisen kiihottimen. Oppilas tuntee itse – ja opettaja tietää sen myös – ettei hän lue rakkaudesta itse luettavaan, vaan saavuttaakseen tuon ulkonaisen kunniamerkin, arvosanan. Se on hänen ahkeruutensa vaikutin; hänen ahkeruutensa kestää siis niin kauan kuin tämä vaikutin on vaikuttamassa. (Johnsson 1892, 290.)*

*Toisaalta hyvät arvosanat voivat helposti muuttua palkinnoksi, jotka saavat itseisarvon ja joiden rinnalla opinnoissa edistymisen tuottama mielihyvä jää sivuseikaksi. Näiden ja muiden näihin verrattavien haittojen poistamiseksi on tärkeää korostaa oppilaiden suorituksiin kohdistettavan arvioinnin laaja-alaisuutta. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173.)*

Arvosanojen tavoitteluna ilmenevä väärä asennoituminen arviointiin voi tuottaa väärää toimintaa ja käyttäytymistä: arvosanoja tavoitellaan vilpillisin keinoin (Lahdes 1973, 256). Oikea oppilaan toiminta viittaa näin oppilaan käyttäytymiseen koetilanteessa, tuon tilanteen säätelyyn (Kuuskoski 1936, 140; Heinonen 1961, 137–140). Tarkoituksena on ehkäistä epäsuotavaa toimintaa, vilppiä ja lunttaamista, ja tätäkin kautta tuottaa välineellisessä arvioinnissa arvokasta luotettavaa tietoa (O.B. 1870, 282–283; Serlachius 1915, 351; Lahti 1932, 531; Kuuskoski 1936; Koskenniemi 1946, 351; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251; 1965, 251; Heinonen 1961, 86; Heinonen & Viljanen 1980, 229). Vilppikäyttäytymiseen voi vaikuttaa tehtävätyypinvalinnoin; toiset tehtävätyypit ovat vilpille alttiimpia, toiset tästä näkökulmasta käyttökelpoisempia (Heinonen 1961, 86; Heinonen & Viljanen 1980, 229). Vilppiä voi ehkäistä vaikuttamalla oppilaan moraaliin, millä tarkoitetaan oppilaan sisäistä kehitystä totuuteen (Kuuskoski 1936, 138). Myös koetilanteen järjestelyin voi vaikuttaa oppilaan toimintaan ja ehkäistä vilppiä (Lahti 1932, 531; Kuuskoski 1936, 139–142; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251; 1965, 251). Edelleen vilpin ehkäisemiseksi oppilaiden tulee kokea itsenäisen työskentelyn arvo sekä arvostaa omaa edistymistä koskevaa tietoa (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251; 1965, 251). Lievempi epäsuotavan käyttäytymisen muoto on arvaaminen; sitä voi ehkäistä sopivin tehtävätyypein (Heinonen 1961, 118, 128; POPS1, 164; Heinonen & Viljanen 1980, 252, 254, 262). Arvaamisen osuutta suoriutumisessa voi lisäksi arvioida tilastollisin menetelmin (Heinonen 1961, 149–154) sekä suunnittelemalla koe huolellisesti (Heinonen & Viljanen 1980, 262). Näkemys arvaamisesta on kuitenkin vaihteleva: toisen näkemyksen mukaan oppilaita tulee siihen kannustaa (Koort 1969, 16–17). Vilpin todennäköisyys pienenee myös, jos oppilas kokee arvioinnin mieluiseksi (Koskenniemi 1946, 352). Seuraava luettelo havainnollistaa, millä menettelyillä oppilaaseen voi vaikuttaa vilpin ehkäisemiseksi.

*Pyrittäessä estämään vilppiä voitaisiin kysymyksen tulevat toimenpiteet ryhmittää seuraavasti:*

1. Kasvattavat
2. Estävät
3. Rankaisevat (Kuuskoski 1936, 137.)

Oikean arvostaminen ja toiminnan teemat ovat esillä lähes yksinomaan oppikirjoissa (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 351; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251; Heinonen 1961, 86; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 251; Heinonen & Viljanen 1980, 229). Muutamissa tieteellisissä artikkeleissa käsitellään teemaa (O.B. 1870, 282–283; Lahti 1932; Kuuskoski 1936); viimeksi mainittu näistä keskittyy yksinomaan kouluvilpin ehkäisyyn.

Oppikirjoissakaan teeman mainitseminen ei ole systemaattista. Ymmärrettävästi arvaamisen teema ja sen käsittely on painokkainta vaiheessa, jolloin arviointituloksen luotettavuus on keskeinen, siis 1960-luvulta alkaen (Heinonen 1961, 118, 128, 149–154; POPS1, 164; Heinonen & Viljanen 1980, 252, 254, 262). Teemoina vilppi ja arvaaminen, epäsuotavan käytöksen ennakointi ja oikaiseminen, kuitenkin esiintyvät läpi tutkittavan ajanjakson.

**Terve sielu.** Arvioinnin vaikutuksiin ja vaikutusten käsittelyyn kuuluvat vielä arvioinnin mahdollisesti aiheuttamat psyykkinen rasitus, jopa mielenterveyden häiriöt, niiden ennakoiminen ja ehkäiseminen. Arviointi tuottaa henkistä painetta (Serlachius 1915, 351; Rosenqvist 1918, 50–51), arviointiin voi liittyä tutkintopelkoa (Harkola 1934; Bruhn 1959, 330). Arviointi voi haitata oppilaan persoonallisuuden kehitystä (Cygnaeus 1863, 152). Arviointiin liittyvät kilpailutilanteet ja epäoikeudenmukaisuuden kokemukset voivat haitata persoonallisuuden kehitystä ja tuottaa pitkään vaikuttavia mielenterveyden haittoja tai stressin oireita, joilta oppilasta tulee tarkoituksenmukaisilla menettelytavoilla suojella. (Johnsson 1892, 288; Serlachius 1915, 351; Koskenniemi 1946, 359; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 276–277, 287; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253; 1965, 253; Cavonius 1955, 17; Tuomola 1957, 129; Koskenniemi 1954, 144; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 265–266, 275; Koskenniemi 1967, 131; Sipinen 1967, 17; Koskenniemi & Hälinen 1970, 170–171; 1974, 170–171; 1978, 170–171; Lahdes 1973, 252; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 202; Heinonen & Viljanen 1980, 282.) Omaan suoriutumiseen vertaaminen on myös keino vähentää arviointiin liittyvän kilpailun tuottamia epäsuotavia vaikutuksia (Vahervuo 1958, 131; m1966:12, 43). Yksi arvioinnin perusteiden ymmärtämistä edistävä menettelytapa on oppilaan osallistaminen (Koskenniemi & Hälinen 1970, 170; 1974, 170; 1978, 170). Seuraava esimerkki koskee arvioinnista mahdollisesti seuraavaa mielenterveyden häiriötä.

*Odottamaton huono arvosana on todettu syyksi useampiin kasvuiän neurooseihin kuin opettajat yleensä arvaavatkaan. Etenkin siinä tapauksessa, että oppilas ja vanhemmat luulevat arvosteluun sisältyvän epäoikeudenmukaisuutta, puolueellisuutta tai pahaa tahtoa, pysyvä mielenterveyden vaurio on lähellä. Tällainen vaurio saattaa olla pistimenä lihassa koko opiskelun ajan, jopa myöhemminkin. (Koskenniemi 1967, 131.)*

Arviointiin liittyvien mielenterveyden häiriöiden ennakointi ja ehkäiseminen on ennen kaikkea yhtenäiskoulua ennakoivaa ja peruskoulun valmisteluvaiheeseen liittyvää rinnakkaiskoulun käytäntöjen kritiikkiä. Teemaa aletaan kuitenkin työstää jo tutkitun ajanjakson alusta alkaen (Cygnaeus 1863, 152; Serlachius 1915, 351; Harkola 1934; Koskenniemi 1946, 359; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 276–277, 287; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253; 1965, 253; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 265–266, 275; Sipinen 1967, 17). Vahvasti se on esillä 1970-luvulla (Koskenniemi & Hälinen 1970, 170–171; 1974, 170–171; 1978, 170–171; Lahdes 1973, 252; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 202). Myöhäisin maininta on 1980-luvulta (Heinonen & Viljanen 1980, 282). Teema on korostetusti oppikirjojen aihe (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 359; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 276–277, 287; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253; 1965, 253; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 265–266, 275), mutta yksittäinen maininta on myös mietinnössä (Cygnaeus 1863, 152). Tieteellisissä teksteissä teema on esillä satunnaisesti (Serlachius 1915; Harkola 1934; Sipinen 1967, 17). Aineopetussuunnitelmissa ei käsitellä arviointia tästä näkökulmasta.

**Kansalaisuus.** Lopuksi oppilasta hahmotetaan välineellisen arvioinnin ohjelmassa oikeuksien ja yleisten sosiaalisten periaatteiden kautta. Näitä ovat esimerkiksi yhdenvertaisuus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Edellä kuvatut osallistaminen ja valtauttaminen liittyvät myös tähän kansalaisuuden teemaan. Osallistamisen yksi ilmaus on, kun koulutyö määritellään opettajan ja oppilaan yhdessä suorittamaksi työksi (okkie71, 53). Käytännössä osallistaminen ilmenee itsearviointina (Koskenniemi & Hälinen 1970, 169, 171; 1974, 169, 171; 1978, 169, 171; m1973:38, 79; okkie71, 53) taikka oppilaan itsensä korjaamana kokeena (A.P. 1932; POPS1, 167; m1973:38, 96–97; Lahdes 1973, 248; Virtanen 1977, 115; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 148; Heinonen & Viljanen 1980, 206; f&k70, 47; kie80, 19; kie83, 60). Osallistaminen voi koskea keskustelua ja yhteistä sopimusta koevilpin välttämiseksi (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251; 1965, 251). Keskustelu voi koskea myös arvioinnin kriteerejä (kie80, 18, 19).

Osallistaminen saa laajemman ilmauksen vaateessa oppilaan osallistumisesta myös oppimateriaalien ja opetusmenetelmien arviointiin (m1973:38, 109, 110, 125). Siinä menettelytapana voi olla luokan arviointikokous ja keskustelutilaisuudet opettajien, oppilaiden ja vanhempien kesken; yleisesti voidaan puhua kollektiivisten arviointimenetelmien kehittämisestä. (m1973:38, 120, 125.) Osallistaminen voi koskea myös arvioinnin käytännön järjestelyjä, esimerkiksi koeaikataulun laatimista (Kettunen & Koski 1972, 215; okkie71, 56; kie80, 18). Yksi osallistamisen muoto on vielä oppilaan kanssa käytävä keskustelu pohdittaessa luokalle jättämisen tarkoituksenmukaisuutta (Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176). Oppilaita voidaan osallistaa heitä kuulemalla ja heidän mielipiteensä huomioimalla (Koort 1969, 71). Seuraava esimerkki havainnollistaa kansalaisuuteen kasvattamista. Esimerkeistä jälkimmäinen koskee oppilaan osallistamista luokalle jättämistä koskevaan harkintaan.

*Toimikunta on korostanut eri yhteyksissä sitä, että evaluaatio on ymmärrettävä oppilaskeskeisenä toimintana. Oppilaan on opittava itsenäisesti suorittamaan omaan toimintaansa kohdistuvaa arviointia. Tämä voi toteutua vain sillä edellytyksellä, että oppilas saa jatkuvasti osallistua arviointityön kehittämiseen, tavoitekeskusteluun, menetelmien valintaan jne. Erityisesti on pyrittävä kehittämään kollektiivisia arviointimenetelmiä, joilla toimikunnan käsityksen mukaan tulee olemaan jatkuvasti kasvavaa käyttöä eräillä oppimisen alueilla. (m1973:38, 125.)*

*Seuraisiko luokalle jäämisestä, että välinpitämättömyys lisääntyisi ja opinnot kävisivät entistä vieraammiksi vai voitaisiinko ne luokkaa uudelleen käytäessä saada mielekkäiksi? Tällaisia ongelmia on opettajan huolellisesti pohdittava ennen kuin käy tekemään ennusteita. Jos kysymyksessä on varttunut oppilas, edistävät hänen kanssaan käytävät neuvottelut oikean päätöksen tekemistä. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176.)*

Oppilaan oikeudet viittaavat oppilaan oikeuteen saada tietää arvioinnin tulos (Heinonen 1961, 144) sekä laajemmin oppilaan mahdollisuuteen saada tietoa itseään koskevista mittaustuloksista (m1973:38, 116–117; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 209). Spesifimmin voidaan esittää arvioinnin kehittämishaaste, että oppilaiden tulisi tietää arvioinnin kriteeri (Salmela 1944, 64–65). Tähän teemaan liittyy myös vaade arvioinnin perusteiden selvittämisestä oppilaalle (kie83, 65). Arvioinnin tulee siis olla läpinäkyvää. Tämä mahdollistaa epäselvyyksien käsittelyn koulun sisällä. Myös oppilas osallistuu mahdollisten

epäselvyyksien selvittämiseen. (m1973:38, 116–117.) Kouluneuvosto voi olla elin, joka valvoo kouluyhteisön jäsenten oikeusturvaa (Heinonen & Viljanen 1980, 318). Seuraavassa esimerkissä oppilas määrittellään oikeuksien kautta.

*Valintaratkaisujen perusteina ollut oppilasarvostelun aineisto on oppilaiden tai heidän huoltajiensa niin halutessa saatettava heidän tietoonsa, niin että he voivat arvioida ratkaisuja näiden pohjalla. Koulun tai sitä valvovien elinten olisi selvitettävä, ovatko jotkin opiskelijaryhmät joutuneet epäoikeudenmukaiseen asemaan ja pyrkiä vähentämään tätä. On siis kiinnitettävä huomiota yksilöjen oikeusturvaan.* (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 209.)

Yleisesti esitetään vaade arvioinnin oikeudenmukaisuudesta (Harkola 1934, 167; Salmela 1944, 23; Vahervuo 1948, 7; Ketonen 1951, 226; Haahtela 1952, 61; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; 1964, 272; Vahervuo 1951, 240, 241; 1958, 36, 51–52, 102, 157–158; Tuomola 1957, 129; Sipinen 1967, 22–23; Lahdes 1969, 259; 1973, 251; m1973:38, 49; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 209; okäi73, 38; kie83, 65; per85, 29). Oikeudenmukaisuus voi olla tarkemmin määrittelemätöntä. Siihen voi liittyä ajatus satunnaisuuden ylittämisestä, arvioinnin perustumisesta tosiasioihin (A.P. 1932; Alén 1933, 174; Vesterinen 1935, 355; Salmela 1944, 54–55; Bruhn 1959, 330–331; Sipinen 1967, 22–23; ort70, 52; m1973:38, 49, 116; Virtanen 1977, 113). Edelleen yleisten sosiaalisten periaatteiden toteutumista ja oppilaiden aseman määrittymistä koulussa voidaan käsitellä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden teemojen alla. Tasa-arvolla voidaan viitata väestöryhmien ja sukupuolien yhdenvertaiseen asemaan tai alueelliseen yhdenvertaisuuteen (Bruhn 1959, 332–333; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 192, 208). Spesifisti yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta voidaan käsitellä oppilaan asemaa siirryttäessä koulutusasteelta toiselle tai työelämään. Oikeudenmukaisuus viittaa tällöin yhdenmukaisiin valintaperusteisiin, esimerkiksi oppilaan luontaisiin edellytyksiin sen sijaan, että perusteena olisivat opettajan opetustaidon mukaan eriytyneet oppimistulokset (Vahervuo 1958, 36, 102; Lahdes 1973, 251). Oppilasta kansalaisuuden näkökulmasta määrittäviä laajimpia teemoja ovat elämisen laatu, yhteiskunnan jäsenten hyvinvointi, työvoiman suojelu, elinympäristön säätely, ihmisoikeudet, demokraattiset periaatteet sekä kyky demokraattiseen osallistumiseen (m1973:38, 41–42; Lahdes 1973, 245; Virtanen 1977, 127; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 193).

Osallistettava oppilas on erityisesti peruskoulun suunnitteluvaiheen ja peruskoulun ensi vuosien teema (esimerkiksi POPS1, 167; m1973:38, 79, 96–97, 109; Lahdes 1969, 258; 1973, 248; Virtanen 1977, 115; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 148; Heinonen & Viljanen 1980, 206; f&k70, 47; kie83, 60). Yksittäinen huomio kokeen korjaamiseen osallistuvasta oppilaasta on toki pitkälti ennen peruskoulun aikaa (A.P. 1932). Eri asemista esitetty jäsenitys on yhtenäinen. Kansalaisuus oppilaan oikeuksina arvioinnissa korostuu samoin 1970-luvulla (esimerkiksi m1973:38, 116, 125; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176) ja esiintyy vielä 1980-luvulla (Heinonen & Viljanen 1980, 318). Toki oppilaan määrittäminen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta on esillä jo 1930-luvun teksteissä sekä edelleen seuraavina vuosikymmeninä arvioinnin epäyhtenäisyyttä kritisoidessa (A.P. 1932; Alén 1933, 174; Vesterinen 1935, 355; Salmela 1944, 54–55; Bruhn 1959, 330–331). Oppilasta osallistettuna tai tämän oikeuksien näkökulmasta käsitellään ennen kaikkea oppikirjoissa, artikkeleissa ja tutkimuksissa sekä mietinnössä (esimerkiksi Salmela 1944, 23; Vahervuo 1948, 7; Ketonen 1951, 226; Vahervuo 1951, 240, 241; 1958, 36, 51–52, 102, 157; Tuomola 1957, 129; Sipinen 1967, 22–23; Lahdes 1969, 258; 1973, 251; m1973:38, 109, 116, 125).

Aineopetussuunnitelmille teema on vieras, joskin vaade arvioinnin kokeen tarkoituksen ja perusteiden tuntemisesta on myös aineopetussuunnitelmissa (kie83, 65). Lisäksi aineopetussuunnitelmissa tartutaan oikeudenmukaisuuden teemaan (ort70, 52; okäi73, 38; kie83, 65).

Globaalein ja laajin tulkinta oppilaan kansalaistamisesta on oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan mietinnössä: siinä oppilas osallistetaan arvioinnin käytäntöihin koulussa, ja lisäksi arvioinninkin avulla hänessä pyritään jalostamaan kansalaisuuden arvostettuja piirteitä (m1973:38, 41–42). Mietinnön teemat toistuvat sitten samassa hengessä 1970-luvun lopulla ja 1980-luvun alussa oppikirjoissa ja didaktisessa oppaassa (Lahdes 1973, 245; Virtanen 1977, 127; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 193). Tutkittavan ajanjakson viime vaiheessa 1980-luvulla kiinnostus teemaan hiipuu 1970-luvun vahvan painotuksen jälkeen.

### 6.2.2.1.3 Vaikutusten tuottaja

Käsittelin edellä suoriutumisen kysymystä siitä näkökulmasta, että oppilasta pyritään muuttamaan, auttamaan häntä suoriutumisessa. Oppilaan muuttamisen rajana ovat kuitenkin hänen luontaiset edellytyksensä. Muuttamattomiksi ymmärrettyihin edellytyksiin voi liittyä vaade koulun muuttamisesta suoriutumisen varmistamiseksi. Oppilas voi siis vaikuttaa koulun muotoutumiseen. Suoriutumisen hyväksyttävyyden ja hylkäämisen yhteydessä oppilaan edellytykset ovat raja, joka määrittää koululaitoksen kehittämistä. Näin koulun oppilaille asettamat vaatimukset tulee myös määrittää niin, että kohtuullisella työllä kaikki voivat näistä vaatimuksista selvitä (Poijärvi 1957; Vahervuo 1958, 48, 52–54, 110, 134, 139, 178; Teiniliitto 1973, 2). Tarjottavan koulutuksen taso ja laatu sovitetaan oppilaan edellytyksiin (m1973:38, 107–108). Oppilaiden edellytykset voivat olla ryhmittelyn ja toteutuvan opetuksen perusta (Niskanen 1969a, 132). Seuraava esimerkki koskee juuri tällaista koulun vaatimusten soveltamista oppilaiden edellytyksiin.

*Tämä on ilmeisesti seurauksena siitä, että asetetut minimivaatimukset ovat oppilaitten luontaiseen lahjakkuuteen nähden väärin asetetut. [...] Tällä tavalla tulee ehtojen antaminen tiettyssä mielessä järjettömäksi. Tilanne alkaa nimittäin näyttää siltä kuin luultaisiin, että ehtoja antamalla voidaan parantaa oppilaitten luontaista lahjakkuutta. Näin saamme taas uudelta suunnalta entiset tuloksemme: minimivaatimusten pitäisi yleensä olla sikäli sopusoinnussa oppilaitten edellytysten kanssa, että ne voidaan työtä tehden täyttää. (Vahervuo 1958, 139.)*

Oppivelvollisuuskoululla on erityinen luonne. Yleissivistävän koulun perusajatukseen ei sovi hylkääminen; tietty kansalaissivistys on kaikkien hankittava. (Kettunen & Koski 1972, 208; Lahdes 1973, 256; kie83, 63–64; per85, 29.) Opetussuunnitelman kelvollisuus määrittänyt tavoitteiden saavutettavuudessa (Karvonen 1968, 131; POPS1, 158). Koulun vaatimustaso asettuu ikäluokan toteutuvan suoritustason mukaan; keskimääräinen osaaminen määrittää koulun perustavoitteet (äi76, 155; kie83, 63).

Keskustelua oppilaiden edellytysten ja koulun vaatimusten suhteesta käydään jo 1950-luvulta alkaen (Poijärvi 1957; Vahervuo 1958, 48, 52–54, 110–111, 134, 139, 178). Erityisesti painokkaana teema esiintyy rinnakkaiskoulun aikana ennen peruskoulun suunnittelua käynnistäneitä päätöksiä, siis aikana, jolloin luokalle jättäminen oppikoulussa oli yleinen käytäntö. Teemaa käsitellään eri asemista kirjoitetuissa teksteissä: oppikirjoissa (Vahervuo

1958, 48, 52–54, 110–111, 134, 139, 178; Karvonen 1968, 131; Lahdes 1973, 256), artikkelissa (Pojärvi 1957), mietinnöissä (POPS1, 158; m1973:38, 107–108) ja satunnaisesti myös aineopetussuunnitelmissa (äi76, 155; kie83, 63), viimeksi mainituissa kuitenkin vasta suhteellisen myöhäisessä vaiheessa eli vuoden 1973 oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan mietinnön jälkeen.

Suoriutumiseen auttaminen koulua muuttamalla konkretisoitui tasokurssein organisoidussa peruskoulussa. Tasokurssit organisatorisena järjestelynä saivat rinnalleen vahvan korostuksen tukiopetuksesta oppimisvaikeuksien voittamiseksi (POPS1, 169; m1973:38, 108–109; Teiniliitto 1973, 2). 1980-luvun peruskoulussa suoriutumiseen auttaminen edellytysten rajoissa sen sijaan tarkoitti oppimistavoitteiden oppilaskohtaistamista (per85, 29).

Suoriutumiseen auttaminen koulua muuttamalla ilmenee myös oppiaineen osaamisen uudelleenmäärittymisenä. Oppiaineiden opetussuunnitelmissa ei juuri ole mainintoja vähäisestä hylkäämisestä tai vähäisestä luokalle jättämisestä (äi76, 162; kie83, 63), mikä taas on leimallista erityisesti mietintöteksteille ja oppikirjoille sekä yksittäiselle hallinnolliselle käsikirjalle (esimerkiksi Vahervuo 1958, 38, 53, 54, 62, 112, 139–140; Cavonius 1961, 112–113; POPS1, 169; Koskeniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176; Kettunen & Koski 1972, 208; m1973:38, 114; Lahdes 1973, 256; Heinonen & Viljanen 1980, 314). Sen sijaan oppiaineiden opetussuunnitelmissa määritellään riittävää osaamista, hyväksyttävyyden kriteerejä; näin suoriutumisen rajat määrittyvät uudella tavalla. Teksteissä nostetaan esille oppiaineen osa-alueet, osaamisen monet ulottuvuudet ja näiden määrittely. Arvioinnissa voi olla monia näkökulmia, jotka ilmentävät arvioinnin monisyisyyttä (POPS2, 59). Sekä äidinkielen että vieraiden kielten arviointiin liittyy olennaisesti kielitaidon eri osa-alueiden erittely ja vaade niiden huomioimisesta arvioinnissa (POPS2, 60, 138; okäi73, 40–43). Vieraiden kielten opetussuunnitelmaan liittyy myös implisiittinen viittaus menneeseen opetuksen ja arvioinnin käytäntöön siitä näkökulmasta, mitä oppiaineen osaaminen ja arvioiminen eivät ole. Tämän myötä vieraiden kielten opinnoissa virheettömyyden sijaan tulee viestin yleinen ymmärrettävyys, käännöstaidon ja kirjallisen tuottamisen sijaan tulevat ymmärtämisen taito ja suullisen tuottamisen taito. (POPS2, 138; okkie71, 54; en-ru76, 63–69; sa78, 34–39; ra79, 35–40; kie83, 58–59.) Edelleen osaamisen uudelleen määrittelyä havainnollistavat oppilaan opiskeleman kurssin tai tason mukaan eriytyvät kokeet (mat70, 16). Oppiaineen uudelleenmäärittely voi viitata myös eri tavoitealueisiin, esimerkiksi affektiivisiin ja toiminnallisiin tavoitteisiin (POPS2, 251; usk70, 36; ort70, 51; f&k76, 15); nämä tulee huomioida perinteisen osaamisen rinnalla. Vielä oppiaineen uudelleenmäärittely voi ilmetä kehotuksena välttää ulkolukua (POPS2, 252). Osaamisen osa-alueiden määrittely, riittävä osaaminen ja korrektiivsaatimuksista luopuminen ovat selvä murros ajatteluun, jossa tavoitteena on täydellinen suoritus eli täysi kymppi (Saarialho 1951, 60). Seuraavat esimerkit havainnollistavat muutosta siinä, miten osaaminen on määritelty.

*Vaikka todistuksen arvosana on luku, se ei siis välittömästi mittaa paljoutta. Paremminkin se on ymmärrettävissä merkinä siitä, miten likelle asetettua päämäärää, kymmentä, arvostelu on päässyt. (Saarialho 1951, 60).*

*Tinkiminen korrektiivsaatimuksista ja oppilaan omaksuttavissa olevan taidon kannustaminen ovat erityisesti hitaammin edistyvän oppilaan kohdalla mielekkäämpiä arviointiperusteita kuin itsepintainen koodin tarkkuuden vaatimus. (kie83, 56.)*

Oppiaineen ja osaamisen määrittely uudella tavalla on aineopetussuunnitelmien tapa käsitellä oppilaan muuttamattomiksi ymmärrettyjä edellytyksiä. Ensimmäiset tätä koskevat vaateet ovat peruskoulun valmistelun ajoilta, nimittäin opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnöstä, sekä sitä seuraavista opetussuunnitelmaoppaista (POPS2, 138, 251; usk70, 36; ort70, 51). Edelleen teema esiintyy vahvasti vuoden 1973 oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan mietintöä seuraavissa aineopetussuunnitelmissa (f&k76, 15; en-ru76, 63–69; sa78, 34–39; ra79, 35–40). Sama ymmärrys vieraiden kielten osa-alueista säilyy vielä vuoden 1983 kielenopetuksen oppaassa (kie83, 58–59). Teemana koulun ja sen oppilaille asettamien vaatimusten muotoutuminen oppilaiden mukaan on kuitenkin arvioinnin kehittämisen ohjelmassa jo 1950-luvulta saakka (Poijärvi 1957; Vahervuo 1958, 48, 52–54, 110–111, 134, 139, 178). Edellisen perusteella se saa erilaisen ilmenemismuodon oppikirjoissa ja mietinnöissä verrattuna aineopetussuunnitelmiin.

#### 6.2.2.1.4 Joukolla ja ryhmässä

Välineellisessä arvioinnissa oppilas näyttäytyy ajoittain ryhmänä tai joukkona, kuitenkin alisteisesti yksilölle ja yksilöllisyydelle. Ryhmänä oppilas määrittyy myös suhteessa tavoitteisiin sekä luokan sosiaalisen yhteisön jäsenenä. Myös totalisoituva arviointi voi huomioida oppilaita ryhmänä.

Oppilasryhmä tai -joukko on oppilaan yksilöinnin vertailukohta. Tällainen vertailukohta voi olla ikäluokka tai koululuokka. (Rosenqvist 1918, 58; Soininen 1923, 26; 1931, 26; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249–250; Vahervuo 1951, 239; 1955; 1958, 107, 145; Cavonius 1961, 125–126; Heinonen 1961, 20, 154–161; Mäkelä 1962, 244; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 249–250; Karvonen 1968, 140; Koort 1969, 62; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; POPS1, 169; m1973:38, 62–63; Lahdes 1973, 252, 253; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 5; Heinonen & Viljanen 1980, 69–72; Arajärvi 1985, 84.) Ryhmänä oppilaisiin voidaan viitata myös jonkin koulumuodon oppilasjoukkona (Alén 1933, 180; Oksanen 1937, 275–276; Gästrin 1938, 23–25; Sorainen 1938, 392; 1947, 22; Kaarela 1947; Vahervuo 1948, 25–26; Lehtovaara 1952, 43; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 287; 1964, 275; Somerkivi 1955; Cavonius 1955; Tuomola 1957, 122; Vahervuo 1958, 168–171; Bruhn 1959, 333; Cavonius 1961, 102–103, 105; POPS1, 159). Vertailukohtana voi olla tarkemmin määrittelemätön ”suuri oppilasjoukko” tai ”oppilasaines” (Ketonen 1952, 139; Vahervuo 1958, 50, 53, 107, 119, 126, 143, 145, 146; Cavonius 1961, 122–123; Takala 1980, 14, 16).

Oppilaat ryhmänä määrittyvät myös suhteessa koulun tavoitteisiin usealla tavalla. Ensinnä ikäluokan osaaminen määrittää oppivelvollisuuskoulun vaatimustasoa. Ydinoppiaines on kaikille oppilaille yhteistä opittavaa; vaatimustaso muotoutuu ikäluokan todellisen osaamisen mukaan. Ikäluokan osaaminen määrittää opetussuunnitelman kelvollisuutta. Standardikoe on väline juuri ryhmän suoriutumisen tarkasteluun (Heinonen 1959, 116; Cavonius 1961, 124–126; Karvonen 1968, 136–137; POPS1, 162, 165). Toisaalta oppilasaines on huomioitava koulun tuloksellisuutta arvioitaessa (POPS1, 158; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272; 1964, 261; 1978, 188; kie83, 63). Opetusryhmän mittakaavassa kyse on oppilasryhmän riittävästä osaamisesta, jota opettaja diagnoosissa tarkastaa päättäessään opetuksen etenemisestä (Koort 1969, 62; POPS1, 166; POPS2, 139; mat70, 14). Tavoitteiden kautta oppilaat ryhmänä määrittyvät myös hyväksytyiksi, koulua jatkaviksi, luokalle jääviksi ja mahdollisesti koulunsa keskeyttäviksi (Sorainen 1947, 26; Kaarela 1947, 166; Raevuori



1951, 151; Poijärvi 1957; Tuomola 1957, 127; Vahervuo 1958, 136, 137; Hakama 1959, 163; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 257; 1965, 257; Koskenniemi 1959, 147; 1967, 134; Lahdes 1969, 261; POPS1, 169).

Kansalaisuuden tai yhdenvertaisuuden näkökulmasta oppilaat ryhmänä ovat eri sosiaaliluokkien ja erilaisten kasvuympäristöjen edustajia (Oksanen 1937, 276; Kallio 1951, 14; Raevuori 1951, 149, 150; Lehtovaara 1952, 50; Somerkivi 1955, 6; Poijärvi 1957; Mäkelä 1962, 245; Lahdes 1969, 259; m1973:38, 43, 52; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 192, 199, 208). Tällöin saattaa korostua köyhyys ja huono-osaisuus: ”vaikeista kotioiloista” tulevat oppilaat ovat todennäköisiä alisuoriutujia (Bruhn 1959, 330).

Oppilas voidaan määritellä ryhmän kautta myös silloin, kun arvioinnin kohteena ovat oppilaan sosiaalinen kehitys tai opetusryhmän sosiaaliset suhteet. Tällä tavalla sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen kehitys opetusryhmässä ovat teksteissä esillä, kun niissä pohditaan luokalle jättämisen tarkoituksenmukaisuutta: koululuokan sosiaalisten suhteiden arvo voi ylittää heikon edistymisen tiedollisten tavoitteiden alueella harkittaessa luokalle jättämisen kasvatuksellista tarkoituksenmukaisuutta (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 256–257; Koskenniemi 1959, 147; 1967, 133; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 256–257; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176; Heinonen & Viljanen 1980, 314; kie80, 18). Luokan heikentyvät sosiaaliset suhteet ja kilpailuhenki painottuvat myös arvosanojen kritiikissä (Johnsson 1892, 288–289; Koskenniemi 1946, 359–360; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 281; Vahervuo 1958, 131; Bruhn 1959, 327; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 270; POPS1, 166; m1973:38, 63; Lahdes 1973, 252, 256; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 203).

Tällainen oppilaiden ryhmittäinen tarkastelu liittyy jo edellä kuvattuihin välineellisen arvioinnin teemoihin. Ryhmittäisessä tarkastelussa oppilas tulee yksilöidyksi; ryhmän kautta määrittyy normaali. Opettajan työhön sen sijaan viittaa ryhmän osaamisen tarkastelu opetuksen etenemistä koskevan päätöksen perustaksi. Koulutuksen yhteiskunnallisen painotuksen myötä sosiaalisen taustan tai asuinpaikan mukaan ryhmittely sekä keskustelu hylkäämisestä ja siihen mahdollisesti liittyvästä koulun keskeyttämisestä liittyvät samoin jo edellä kuvattuun teemaan oppilaan osaamisen korjaamisesta vähimmäistavoitteiden mukaisiksi sekä vaateeseen hylkäämisen kasvatuksellisten vaikutusten identifiomisesta ja pohtimisesta. Näin oppilaiden ryhmittäinen tarkastelu ja kuvaaminen ovat alisteisia välineellisen arvioinnin yksilöivälle ja muutokseen sitoutuneelle tavalle määritellä oppilasta. Tämän lisäksi oppilaiden ryhmittäinen määrittely liittyy edellä kuvattuihin intensiivisen arvioinnin teemoihin, kun koulukasvatuksen sosiaaliset tavoitteet ovat esillä yhtenä tavoitealueena.

#### **6.2.2.1.5 Yhteenvetoa oppilaan määrittymisestä välineellisessä arvioinnissa**

Edellä on eritelty ne monet ulottuvuudet, joiden kautta oppilas näyttäytyy välineellisessä arvioinnissa. Oppilaan määrittely on paljolti epäsuoraa. Oppilas tulee olevaksi välineellisen arvioinnin keskustusten kautta: Hän määrittyy suhteessa tavoitteisiin. Hän määrittyy edellytysten kimppuna suhteessa koulun asettamiin vaatimuksiin. Hän määrittyy tuloksia yhtenäistävien ja kommunikoivien välineiden kautta; jakaumat, arvosana-asteikot, suoritusmerkinnät kuvaavat oppilaan. Oppilasta muovataan välineellisessä arvioinnissa. Tämä muovaaminen on intensiivistä; se ulottuu oppilaan tahtoon, kokemukseen,

arvostuksiin, toimintaan, hänen henkiseen hyvinvointiinsa. Välineellisessä arvioinnissa oppilas on tilassa, joka on eräänlainen ei vielä -tila ja jotta tulisi joksikin -tila.

Vaikutuksia tuottavana, siis aidosti toimijana, oppilas näyttäytyy kahdella tavalla. Negatiivinen näkökulma pyrkii korjaamaan oppilaan epäsuotavaa toimintaa, siis vilppiä, luntaamista ja laiskuutta. Negatiivisesti määrittyessään oppilaan luontainen toiminta on epäsuotavaa: vilpistä ja luntaamisesta oppilasta tulee ojentaa oikeaan suuntaan. Oppilaan vaikutusta tuottavaa, ikään kuin luontaista toimintaa on myös laiskuus. Sen parannuskeinoina ovat sopivat arviointimenettelyt ja -välineet, jotka oikein käytettyinä voivat estää oppilasta "lankeamasta täydelliseen yrittämättömyyteen" (Vahervuo 1958, 113). Oppilaan toimijuuden positiivinen näkökulma kansalaistaa ja osallistaa oppilasta. Oppilaan osallistaminen on suppeassa mielessä osallistamista arvioinnin rutiineihin. Laajassa mielessä se on kansalaisuuden perustaitoihin valmentamista ja niiden perusteella toimimista. Tällöin oppilas asettuu vertaiseksi opettajan rinnalle koulutyössä, joka määrittyy opettajan ja oppilaan yhdessä tekemäksi työksi (okkie71, 53).

Perustavasti omana itsenään oppilas tulee huomioiduksi keskustelussa oppilaan edellytysten ja koulun asettamien vaatimusten suhteessa. Tämä 1950-luvulla virinnyt keskustelu (Poijärvi 1957; Vahervuo 1958, 48, 52–54, 110–111, 134, 139, 178) on oppilaan määrittymisen näkökulmasta perustana yhtenäiskoulun mahdollisuudelle. Osittain tähän oppilaan edellytysten ja koulun vaatimusten suhteeseen liittyy vaade vähäisestä hylkäämisestä (Simola 1933, 729; Somerkivi 1955, 6; Poijärvi 1957; Vahervuo 1958, 38, 53, 54, 62, 112, 139–140; Cavinus 1961, 104; POPS1, 169; Koskeniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176; Kettunen & Koski 1972, 208; Lahdes 1973, 256; Heinenen & Viljanen 1980, 74, 314; per85, 29; äi76, 162; kie83, 64).

### 6.2.2.2 Opettaja

Välineellisessä arvioinnissa opettajaa määritellään monista näkökulmista. Opettajuutta rajaavat vahvasti edellä kuvatut välineellisen arvioinnin keskuksat, nimittäin tieto ja tiedon käyttöarvo, yhtenäisyys sekä arvioinnin välineet. Suhteessa tietoon opettaja näyttäytyy kaksinaisesti: hän on paitsi tiedon tuottaja myös tiedon uhka mahdollisena virhelähteenä. Tällöin myös opettajaan ulottuvat välineelliselle arvioinnille ominaiset korjaaminen ja muutos. Myös toimijana koulussa opettaja määrittyy kaksinaisesti: hän on toisaalta itsenäisenä toimijana arvioinnin keskiössä, toisaalta opettajan asema muovautuu paikaksi toimijaverkostossa. Joiltakin osin opettaja marginalisoituu. Välineellisen arvioinnin keskuksista kasvaa opettajuutta rajaavia autonomia- ja riippuvuussuhteita. Kuvaan seuraavassa näitä opettajaa määrittäviä ulottuvuuksia välineellisessä arvioinnissa.

#### 6.2.2.2.1 Opettaja keskuksena

Opettaja on perinteisesti arviointitoiminnan keskiössä: hän suunnittelee ja järjestää kokeet, korjaa ne, palauttaa kokeen riittävän pian, antaa palautteen, hän kokoaa arvioinnin todistusarvosanaksi, hän voi tarkastella kokeen ominaisuuksia tai suunnata opetusta keräämänsä arviointitiedon perusteella. (O.B. 1870; Johnsson 1892, 288, 292; Lahti 1932, 531,

534, 535; A.P. 1932, 868; Salmela 1944, 54; Koskenniemi 1946, 350, 351; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 248–249; 1965, 248–249; Vahervuo 1955; Vesterinen 1935; Koskenniemi 1952, 118; Vahervuo 1958, 116–118; Heinonen 1961, 58–59, 138, 144, 146–147; 163–171, 176; Karvonen 1968, 137; Koort 1969, 45–46, 62, 69; Lahdes 1969, 255, 257–258; 1973, 247; Koskenniemi & Hälinen 1970; 1974; 1978; Kettunen & Koski 1972, 214, 215; Heinonen & Viljanen 1980, 205, 268–269, 275–280; POPS1, 160, 165, 166; m1973:38, 80, 96–97; Hakkarainen 1973, 23; Korpinen 1976, 19; POPS2, 138, 139, 151, 231; okkie71, 53; okäi73, 40; mat70, 14; f&k, 47, 48; en-ru76, 62, 65; sa78, 33; ra79, 35; kie83, 59, 60; Virtanen 1977, 114–117; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153, 158.) Tämä ymmärrys opettajan tehtävistä toistuu oppikirjoissa, mietinnöissä, tieteellisissä teksteissä ja aineopetussuunnitelmissa läpi tutkittavan ajanjakson (esimerkiksi O.B. 1870; Lahti 1932; Salmela 1944, 54; Koort 1969, 62; POPS1, 165; en-ru76, 65; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153). Se on itsestään selvä näkemys opettajan tehtävistä ja toiminnasta.

Keskukseksi ja aktiiviseksi toimijaksi opettaja piirtyy samoin käsiteltäessä oppilaan jättämistä luokalle. Joissakin teksteissä korostuu luokalle jättämiseen liittyvä tarkoituksenmukaisuusharkinta, joka on kiistatta opettajan tehtävä. Teema on esillä oppikirjoissa, ja se painottuu rinnakkaiskoulun viime vuosina 1950- ja 1960-luvuilla. (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 256–257; 1964, 256–257; Koskenniemi 1959, 146–147; 1967, 133–134; Cavonius 1961, 121–122, 144; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176.)

Keskiössä ja riippumattomana toimijana opettaja on edelleen oman työnsä kehittäjänä. Edellä jo oli huomioita siitä, miten arvioinnin kohteet laajenevat oppilaasta koulutyön eri alueille. Arvioinnin alan laajentuessa myös opettajasta tulee arvioinnin kohde. Oppilaiden suoritusten perusteella opettaja voi tehdä päätelmiä työnsä menestyksellisyydestä sekä muuttaa ja korjata menettelytapojaan. Opettajan työ tulee arvioinnin kohteeksi niin, että näkökulmana on menettelytapojen kehittäminen. Opettajan työ arvioinnin kohteena on esillä läpi tutkittavan ajanjakson. Se on yhteinen teema eri kirjoittaja-asetusta kirjoitetuille teksteille. Myös muutoin opettajuutta niukasti pohtivissa aineopetussuunnitelmissa käsitellään tätä teemaa. (Lahti 1932, 531, 534, 535; Salmela 1944, 6, 59; Koskenniemi 1946, 349; Kallio 1951, 12; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272; 1964, 261; Vahervuo 1958, 166; Heinonen 1961, 19–20; m1966:12, 43; Karvonen 1968, 130; POPS1, 158, 159; Koort 1969, 45–46; Koskenniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; 1978, 171; Puro 1971, 1; Takala 1971, 1; m1973:38, 101; Hakkarainen 1973, 23; Rönnholm 1973, 12; Linnakylä 1974, 4, 8, 9, 16, 18, 25; Virtanen 1977, 113, 115; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 196–197; Heinonen & Viljanen 1980, 53–61; POPS2, 151, 231, 252; ort70, 52; kie83, 60; ra79; kie80; Arajärvi 1985, 84.) Seuraavat esimerkit koskevat opettajan työn kohteistumista. Viimeisiin kahteen liittyy vaade toiminnan kehittämisestä.

*Sen sijaan standardisoinnin johdosta kokeita voidaan käyttää opettajan arvoastelemiseen. Myös opettaja itse näkee oppilaittensa suoritustuloksista oman tasonsa maan muihin opettajiin verrattuna. (Vahervuo 1958, 166.)*

*Toimikunta pitää tärkeänä, että nopeasti laaditaan vakioituja (standardoituja) koulusaavutustestejä, joista ei kuitenkaan saa muodostua normeja nykyisten ylioppilastutkintotehtävien tapaan, vaan joita opettajat käyttävät oman opetuksensa tuloksellisuuden tarkistamiseen. (m1966:12, 43.)*

*Oppilaitten tekemiä virheitä tutkiessaan huomaa opettaja varmasti monta seikkaa, jotka auttavat häntä pyrkimyksessään korjata ja parantaa opetusmenetelmiään. (Lahti 1932, 531.)*

*Peruskoulussa, jossa ei suoriteta oppilaiden karsintaa, on tilanne toisenlainen [kuin karsivassa oppikoulussa, mv]. Oppilaan saama heikko tulos voi johtua siitä, että opettajan menettely tai asenne ei ole ollut sovelias. Opettaja joutuu tällöin pohtimaan seikkaperäisesti opetustapojaan ja asennoitumistaan ja myös jatkuvasti niitä kehittämään. (POPS1, 159.)*

Edelleen opettaja on arviointitoiminnan keskiössä, kun arviointia tarkastellaan opettajan työsuorituksena. Opettajan työnä arviointi on mahdollinen ylimääräinen taakka, sillä arviointikäytännöt voivat opettajan kannalta olla työläitä (Soininen 1923, 23; 1931, 24; 1945, 98; Salmela 1944, 53–54; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 274; 1964, 263; Hakkarainen 1973, 24; Korpinen 1976, 14–15). Arviointi voi olla henkisesti kuormittavaa (Salmela 1944, 14; Koskenniemi 1959, 141). Arviointi ei kuitenkaan saisi kuormittaa koulutyötä (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 209). Arviointiin liittyvä opettajan työpanos näyttäytyy korvauksen arvoisena (Heinonen 1961, 143–144). Seuraavat esimerkit havainnollistavat arviointia työsuorituksen näkökulmasta.

*Kirjalliset kokeet ovat kouluarvoistelussa välttämättömät ja opettaja, joka lisätyötä välttäen tai muusta syystä laiminlyö ne, ymmärtää huonosti velvollisuutensa virkamiehenä ja kasvattajana. Kirjalliset kokeet ovat usein suuritöisiä, mutta silti välttämättömiä. (Salmela 1944, 53.)*

*Joustava ja yksilöllinen tiedottaminen on vaikea käytännössä toteuttaa aiheuttamatta opettajalle melko paljon työtä tapahtuipa tiedottaminen sitten kirjallisesti tai suullisesti esim. vanhempien ja opettajien henkilökohtaisen keskustelun yhteydessä. (Korpinen 1976, 14–15.)*

Opettajan määrittelyn teemoja voivat olla myös arvioinnin sujuminen, helppous ja vaivattomuus. Arviointityö voi ensinnä helpottaa opettajien yhteistyön myötä (Heinonen & Viljanen 1980, 316; kie83, 61). Toiseksi arvioinnin välineet voivat olla tällaisen vaivattoman työsuorituksen takeita. Arvioinnin opettajalle tuottama työmäärä voi olla esillä arvioinnin erilaisia välineitä ja menetelmiä esiteltäessä (Virtanen 1977, 117, 121, 123, 127). Tehokkaiden arviointivälineiden tai tarkoituksenmukaisten arvioinnin periaatteiden soveltamisen tulee helpottaa opettajan työtä (Vesterinen 1935, 355; Vahervuo 1958, 9; Heinonen 1959, 119; 1961, 55–57, 106, 118; Karvonen 1968, 134; POPS1, 163; m1973:38, 94; Heinonen & Viljanen 1980, 220, 241; f&k70, 47). Helppoudeksi ja vaivattomuudeksi kääntyvä arvioinnin välineiden tehokkuus tuotteistaa arviointia: välineet ovat olennaiset, niitä voidaan kehittää ja parantaa käyttäjän kannalta hyviksi tuotteiksi, tehokkaiksi ja vaivattomasti käytettäviksi.

*Kunnollisten koulukokeiden pitää helpottaa opettajan työtä. Kokeiden järjestämisen tulee käydä nopeasti ja vaivattomasti, niiden tarkastuksen ja pisteityksen tulee olla myös nopeaa ja vähätöistä. (Karvonen 1968, 134.)*

*Arviointimenetelmien kehittämisen kannalta helppokäyttöisyys on hyvin tärkeä vaatimus. [...] On kohtuutonta edellyttää, että koulutuksen uudistumisen perusedellytyksenä olisi nimenomaan opettajan työmäärän ja velvollisuuksien lisääminen. Perustellusti voidaankin esittää kärjisty: uudistuminen tapahtuu sellaisten menetelmien ja materiaalien varassa, joiden käyttö on aikaisempiin*

*olosuhteisiin verrattuna helpompaa ja jotka antavat parempia tuloksia kuin aikaisemmat ratkaisut. Sama pätee erittäin hyvin juuri evaluaatiotoiminnassa. Mittavälineiden tulee nimenomaan helpottaa opettajan työtä. (m1973:38, 94.)*

Arviointi opettajan työsuorituksena on oppikirjoissa ja mietinnöissä esiintyvä teema opettajuuden rakentamiseen. Yksittäisiä mainintoja on myös aineopetussuunnitelmissa ja tieteellisessä artikkelissa. Mainintoja on koko tutkittavalta ajanjaksolta. Erityisesti korostuvat huolellisesti laaditut arviointivälineet, niiden tarkoituksenmukainen käyttö ja arvioinnin selkeät periaatteet opettajan työtä helpottamassa. (Vesterinen 1935, 355; Vahervuo 1958, 9; Heinonen 1961, 55–57, 106, 118; Karvonen 1968, 134; POPS1, 163; m1973:38, 94; Heinonen & Viljanen 1980, 220, 241; f&k70, 47; kie83, 61.) Viime vaiheessa 1980-luvulla työn helpottamiseen liittyy opettajien yhteistyö (Heinonen & Viljanen 1980, 316; kie83, 61).

Opettajan keskeinen asema voi konkretisoitua myös opettajan henkilökohtaisina ominaisuuksina ja niihin perustuvana kykynä arvioida. Tällöin voidaan viitata ikään ja kokemukseen. Kokemus on arvioinnissa mahdollisuus, kun se ymmärretään laajaksi näköalaksi ja kyvyksi nähdä kokonaisuus. Opettaja kykenee suhteuttamaan oppilaiden suoriutumisen laajemmalti suuren oppilasjoukon suoriutumisen taustaa vasten; näin opettajalle saattaa muodostua realistinen kuva oppilaidensa osaamisesta (Vahervuo 1958, 122–123; Cavonius 1961, 108–109). Samalla arvioinnista voi tulla paremmin vertailtavaa. Erityisen arvokas opettajan kokemus on kokeen laadinnassa hahmotettaessa arvioitavan kohteen luonnetta (Heinonen 1961, 61–62.) Kokemus viittaa vielä kokeen tottuneeseen toimeenpanoon sekä arvioinnin tulosten vaivattomaan tarkasteluun (Heinonen 1961, 147; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 157; Heinonen & Viljanen 1980, 216, 268, 277). Edelleen kokemus on opettajalle hyödyksi uusia oppilaita arvioitaessa (Salmela 1944, 63). Näiltä osin kokemus on selvästi vahvuus. Seuraava esimerkki havainnollistaa kokemuksen tuomaa varmuutta arvioida luotettavasti.

*Tottunut arvostelija voi menetellä toisin. Ajatellaanpa, että maantiedon opettajan on annettava arvosana kevättodistukseen oppikoulun IV luokan oppilaalle Kalle Kankkuselle. Opettajan mielessä on kuva hänen entisten oppilaittensa, nykyisten ja tulevien oppilaittensa osaamisesta. Hän tietää myös, että tässä suuressa joukossa pitäisi eri arvosanoja tulla määrätyissä lukuisuussuhteissa. Nyt hän vain arvioi, mihin paikkaan tämän suuren joukon jakautumaa Kalle Kankkunen kuuluu. Opettajan mielessä on kuva hänen entisten oppilaittensa, nykyisten ja tulevien oppilaittensa osaamisesta. Hän tietää myös, että tässä suuressa joukossa pitäisi eri arvosanoja tulla määrätyissä lukuisuussuhteissa. (Vahervuo 1958, 122.)*

#### **6.2.2.2.2 Toimijaverkosto**

Opettajan asema arvioinnin keskiössä saa uusia ulottuvuuksia, kun opettaja määrittänyt asiantuntija- tai toimijaryhmän osalliseksi. Toimijaverkostossa opettaja määrittäytyy paljolti edellä kuvattujen arvioinnin keskustusten kautta: Ensinnä arviointitiedon laatuvaateet, nimittäin totuudellisuus ja yhtenäisyys, sekä laatu tietoa tuottavat arviointivälineet sitovat opettajan asiantuntijaverkostoon. Toiseksi arvioinnin intensivoituminen ja kohdistuminen oppilaan kaikkiin ominaisuuksiin tuovat opettajan rinnalle eri alojen asiantuntijoita.

Opettajan asemaa ja autonomiaa määrittävät uudella tavalla myös huoltajien ja oppilaiden osallistaminen arviointiin. Seuraavat huomiot koskevat opettajaa toimijaverkostoissa.

Totuudellisuus, yhtenäisyys ja arviointivälineiden kehittämisvaateet liittyvät arviointiin asiantuntijoiden leegion. Totuudellista tietoa tuottavien ja arviointia yhtenäistävien arviointivälineiden suunnittelu edellyttää erityistä osaamista ja erityisiä asiantuntijoita: testimetodikon, ainedidaktikon ja aineen opettajan. Tämä asiantuntijajoukko laatii myös standardoidun koetilanteen käsikirjoituksen, jonka tarkkaan noudattamiseen opettajia alati velvoitetaan. (Heinonen 1961, 61–62, 139; Karvonen 1968, 134–136; POPSI, 165–166; Puro 1971, 1; Takala 1971, 1–2; Heinonen & Viljanen 1980, 268–274.) Standardikokeen suoritustilannetta voi pitää säätelyn totaalisimpana muotona, kun opettajaa neuvova ohjeistus ulottuu luokkahuoneessa opettajalle määrätystä paikasta aina taululle kirjoittamisen tapaan, ilmeisiin, eleisiin sekä opettajan rannekellon tai taskukellon sekuntiosoittimeen (Heinonen 1961, 137–149; Heinonen & Viljanen 1980, 268–274). Standardikokeen tai erityisten tehtävätyyppien korjaaminen saattaa ylittää samoin opettajan toiminnan alan: kokeet voidaan korjata koulun ulkopuolella tai ryhmässä (Heinonen 1959, 119; 1961, 141; Puro 1971, 1; Takala 1971, 2; Virtanen 1977, 121). Seuraavat esimerkit havainnollistavat opettajaa toimijaverkostossa standardikoea laadittaessa, sen toimeenpanon ohjeistuksessa sekä kokeen korjaamisessa.

*Standardikokeiden kehittäminen tapahtuu yleensä ryhmätyönä. Työryhmään kuuluu kyseisen oppiaineen asiantuntija, testimetodikko ja aineen opettaja. Koetehtävät joutuvat yleensä vielä kielentarkastajan tutkittaviksi. [...] Näiden kokeiden yhteydessä on erityistä huomiota kiinnitettävä suoritusohjeiden tarkkaan noudattamiseen, koska juuri sillä tavalla standardoidaan koetilanne, se on samassa kokeessa sama kaikissa luokissa. Ohjeista poikkeaminen saattaa tehdä ne vertailukelvottomiksi. Opettajan on syytä erittäin tarkasti perehtyä kokeen käsikirjaan. (Karvonen 1968, 136.)*

*[Standardikokeen] ohjeet luetaan luontevasti. Lukiessa painotetaan, tauotetaan ja vauhditetaan esitystä sopivasti, jotta oppilaat ymmärtäisivät ohjeet ja virittyisivät tehtävään [...] Erityisesti on kiinnitettävä huomiota esityksen kuuluvuuteen. Lukunopeuden tulee olla kyllin pieni, jotta hitaimmatkin oppilaat ennättävät tajuta yksityiskohdat. Jos ohjeissa annetaan käsky kirjoittaa taululle joitakin esimerkkejä, on piirros tehtävä nopeasti, sillä muutoin esitykseen tulee häiritsevä tauko. [...] Hyvin monissa testeissä annetaan suoritus aika, joka on tarkoitettu noudatettavaksi sekunnin tarkkuudella. Opettaja katsoo testauksen alkamisajan rannekellon tai taskukellon sekuntiosoittimen ollessa uutta minuuttia alkamassa. Testauksen alkamisen ajankohta merkitään muistiin. (Heinonen 1961, 138–140.)*

*Lukuun ottamatta eräitä perustutkimuksen piiriin kuuluvia koulukokeita suorittaa testien tarkastamisen yleensä opettaja. Mahdollista tosin on, että meilläkin tulevaisuudessa voidaan ainakin eräiden pedagogisten peruskokeiden tarkastus suorittaa testejä julkaisevien laitosten toimesta koneellisesti. Joskus voi tarkastus tapahtua pikku ryhmän yhteistyönä, jolloin esimerkiksi monivalintatestejä tarkastettaessa nopeus ja tarkkuus huomattavasti lisääntyvät kunkin tarkastajan käydessä läpi vain määrättyä testisivua kaaviopaperin avulla tarkastaen. (Heinonen 1961, 141.)*

Kokeiden monet laatijat liittyvät luotettavuuden ja yhtenäisyyden vaateisiin. Juuri luotettavuus ja yhtenäisyys edellyttävät standardikokeelle ja kouluhallituksen organisoimille yhteisille kokeille koulun ulkopuolisen laatijan. Lisäksi jo kosolti ennen peruskoulua 1940-

luvulla, mutta erityisesti 1970-luvun alussa korostuu opettajain yhteistyö arvioinnin välineitä laadittaessa (Salmela 1944, 55; Koort 1969, 63; m1973:38, 97; POPS2, 139).

Kokeiden laatijan korostaminen on tyypillistä peruskoulun suunnittelu- ja käynnistysvaiheessa 1960- ja 1970-lukujen taitteessa (Karvonen 1968, 134–135; POPS1, 165–166). Tätä jaksoa ennen ja sen jälkeen kysymys laatijasta ei ole olennainen: opettaja on välineiden tuottajana itsestään selvästi arvioinnin keskus. Samoin aineopetussuunnitelmien ote kokeen laatijaan on paljolti ongelmaton. Niissä maininnat kokeiden laatijoista ovat harvat; näkemys laatijasta sekä eriytyvistä arvioinnin välineiden käytöstä on toki yhtenevä muiden tahojen tuottamien tekstien kanssa. Aineopetussuunnitelmienkin mukaan välineitä tuottavat opettaja ja erityisen vaativaan käyttöön ulkopuolinen taho, joka tarkastelee kokeiden ominaisuuksia ennalta. (POPS2, 60, 151; mat70, 14, 15; en-ru76, 65; kie83, 60–61). Seuraava esimerkki havainnollistaa laatijan eriytymistä.

*Standardikokeiden konstruointi on niin työlästä ja vaatii siinä määrin asiantuntemusta, että ne yleensä valmistetaan tutkimuslaitoksissa. Meillä Suomessa peruskoulun käyttöön tarkoitettuja standardikokeita laatii Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. (Karvonen 1968, 134–135.) Standardikokeiden kehittäminen tapahtuu yleensä ryhmätyönä. Työryhmään kuuluu kyseisen oppiaineen asiantuntija, testimetodikko ja aineen opettaja. Koetettävät joutuvat yleensä vielä kielentarkastajan tutkittaviksi. (Karvonen 1968, 136.) Standardikokeet eivät tee opettajan itse laatimia kokeita suinkaan tarpeettomiksi. Koska opettajalla on peruskoulussa varsin suuri opetussuunnitelmaa koskeva ja metodinen vapaus, eri opettajien luokilla oppimistulokset varsinaisen oppikurssin ydinalueen – jonka hallintaa standardikoe mittaa. Ulkopuolella ovat hyvinkin erilaiset. Näitten oppimistulosten mittaamiseen tarvitaan opettajan omia kokeita. (Karvonen 1968, 137.)*

Yhtenäistämisen pyrkimys yksittäisessä koulussa ja kunnan alueella kutoo arvioinnin toimijoista verkostoa edellyttämällä opettajien ja virkamiesten yhteistyötä. Virkamiehistö voi antaa arviointia yhtenäistävät kriteerit ja tehtävät (Salmela 1944, 13; Vahervuo 1958, 19). Opettajien tai koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden laatimia yhteisiä kokeita voidaan järjestää koulussa tai kunnan, jopa läänin alueella (Ketonen 1951, 238; POPS2, 139, 193; mat70, 14; Kettunen & Koski 1972, 206, 214; m1973:38, 112–113; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153). Yhteistoimin voidaan ja tulee koulussa ja eri koulujen kesken arvioinnin välineitä kehittää ja parantaa (POPS2, 139; m1973:38, 97; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 149, 153; Heinonen & Viljanen 1980, 316). Toimielimenä tässä voi olla koulun kasvatustyöryhmä (Heinonen & Viljanen 1980, 58).

Opettajien yhteistyö voi kohottaa arvioinnin yhtenäisyyttä, jos sovitaan yhteisistä arvioinnin perusteista (Heinonen 1961, 175; Heinonen & Viljanen 1980, 235, 310). Samoin opettajiston yhteistyö ja joustavuuden vaade juuri yhtenäisyyden takaamiseksi liittyvät kokeiden käytännön järjestelyihin, esimerkiksi koetilanteen valvontaan, sekä koeaikataulun laadintaan (Koski & Kettunen 1972, 206, 207, 214–215; Virtanen 1977, 128). Arviointitiedon laatuun liittyy myös ehdotus siitä, että kaksi opettajaa korjaisi saman kokeen itsenäisesti (Virtanen 1977, 117). Edelleen opettajiston yhteistyön vaade voi koskea yhteistä pohdintaa oppilaan luokalle jättämisestä kasvatuksellisesta näkökulmasta (Koskenniemi 1959, 146–147; 1967 133–134; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176). Opettajan didaktisena vapautena ilmenneen autonomian rinnalle tulee siis yhteistyön vaade yhtenäisyyden nimissä sekä selvä riippuvuus arvioinnin välineiden tuottajiin nähden. Toisaalta opettajiston

yhteistyö voi keventää opettajan työtaakkaa arvioinnissa (Salmela 1944, 55). Seuraavat esimerkit koskevat yhteistyötä opettajien kesken sekä laajemmin eri viranomaisien kanssa.

*Yhtenäisyyden saavuttamiseksi olisi kuitenkin mitä tärkeintä, että arvosanat olisivat vertailukelpoisia. [...] Opettajien omatoiminen yhteistyö olisi tässä kohden erityisesti paikallaan ja aloittajille tueksi. (Heinonen 1961, 175.)*

*Elokuun suunnittelupäivillä sovitaan koeaikataulun rungosta. Eri aineille sovitaan ennalta koepäivät. Erityisesti tasokurssiaineissa täytyy koepäivät sopia ajoissa, sillä niissä koe on sidottu työjärjestykseen. [...] Opettajien tulee pyrkiä joustamaan koeaikojen sovittelussa. Tarvitaan hyvää yhteistyötä opettajien välillä. [...] (Kettunen & Koski 1972, 214.) Keskeisiä kysymyksiä oppilasarvostelussa on arvostelun yhtenäistäminen. [...] Ohjaavien opettajien toimesta pidetään kunnan alueella yhteisiä kokeita, joiden avulla pyritään yhtenäistämään oppilasarvostelua ja antamaan samalla tukea kurssi- ja ainevalinnoille. Tämänkaltaisia kokeita voi järjestää myös lääninhallitus ja kouluhallitus. (Kettunen & Koski 1972, 206.)*

Arvioinnin yhtenäisyys yhteistyön tuloksena on oppikirjoissa ja mietinnöissä käsitelty teema. (esimerkiksi Vahervuo 1958, 19, 121, 146; Heinonen 1961, 175; Heinonen & Viljanen 1980, 235, 310; m1973:38, 112–113). Maininnat aine-opetus suunnitelmissa ovat yksittäisiä (POPS2, 139). Peruskoulun käynnistämisvaiheessa 1970-luvulla korostuvat yhtenäiset arvioinnin välineet (esimerkiksi POPS2, 139, 193; mat70, 14, 15; m1973:38, 112–113). Luokalle jättämisen kysymystä opettajan toimijaverkoston kautta käsitellään rinnakkaiskoulun vuosilta 1950-luvun lopulta alkaen (Koskenniemi 1959, 146–147; 1967, 133–134; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176), samoin arvioinnin perusteita (Vahervuo 1958, 19, 121, 146; Heinonen 1961, 175; Heinonen & Viljanen 1980, 235, 310).

Totalisoituva arviointi luo asiantuntijaverkostoa myös koulun sisälle. Erilaisten testitulosten tulkinta saattaa vaatia erityistä asiantuntemusta, ja poikkeamat edistyksen normaalista urasta edellyttävät erityisiä toimia. Oppilashuollon toimijaverkostoon koulun piirissä saattavat kuulua koulupsykologit, -kuraattorit tai opinto-ohjaajat. Myös terveydenhuollon asiantuntijat kuuluvat tähän totaalisen arvioinnin synnyttämään verkostoon koulussa. (Somerkiivi 1955, 6; Bruhn 1959, 331; Koort 1969, 65; POPS1, 160; m1973:38, 80–82; Linnakylä 1974, 24–25; Korpinen 1976, 19–20; Heinonen & Viljanen 1980, 75–76, 106, 111, 119.) Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä eri alojen asiantuntijaverkostoa koulussa.

*Yksilöllisen (Binet-tyyppisen) älykkyystestin käyttäminen verraten suuria oppilasryhmiä tutkittaessa on hankala tehtävä, koska se vie paljon aikaa ja koska ainoastaan koulutettu testaa siihen pystyy. [...] Depression ja estojen selville saamista varten käytetään erilaisia projektiivisia testejä. Sellaisten käyttöön pystyy vain aniharva taitava koulupsykologi [...]. (Bruhn 1959, 331.)*

*Opettajistolla on päävastuu arviointitiedon keruusta, analysoinnista, käytöstä ja välittämisestä. Lisääntyvässä määrin siihen osallistuu myös se erityishenkilökunta, jonka tehtäviin kehittyvässä koululaitoksessamme kuuluu oppilaiden huolto ja ohjaus*

*Kouluhallituksen oppilashuoltoa kartoittaneen työryhmän muistiossa vuodelta 1971 esitetään seuraavat oppilashuollon osa-alueet:*

*- oppilaan ohjaus (kasvatuksellinen ja opetuksellinen ohjaus sekä ammatinvalinnan ohjaus)*



- koulupsykologitoiminta  
- koulukuraattoritoiminta  
- kouluterveydenhuolto [...]  
(m1973:38, 80.)

Laaja opettajaa ympäröivän yhteistyöverkoston rakentuminen painottuu peruskoulun alkuun 1970-luvulle (POPS1, 160; m1973:38, 80–82; Linnakylä 1974, 24–25; Korpinen 1976, 19–20; Heinonen & Viljanen 1980, 75–76, 106, 111, 119). Teema on kuitenkin satunnaisesti esillä jo 1950-luvulla (Somerkiivi 1955, 6; Bruhn 1959, 331). Aineopetussuunnitelmissa ei liioin rinnakkaiskoulun eikä peruskoulunkaan aikana nosteta arvioinnin yhteyteen monialaista asiantuntijaverkostoa.

Arviointitiedon oikean soveltamisen nimissä opettajaa veloitetaan yhteistoimintaan oppilaiden huoltajien kanssa. Kyse ei ole vain arvioinnin tuloksen saattamisesta huoltajan tiedoksi, vaan kasvatuksellisten toimenpiteiden yhteisestä pohtimisesta ja kodin kasvatustyön tukemisesta, siltojen rakentamisesta kodin ja koulun välille (Johnsson 1892, 292; Harkola 1934, 167; Salmela 1944, 24–25, 70; Koskenniemi 1946, 357; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254; 1965, 254; Heinonen 1961, 177; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 173 ; 1974, 168, 173; 1978, 168, 173; per85, 31). Konkreettisesti ohjaus voi liittyä kurssivalintoihin ja arviointitiedon oikeaan tulkintaan. Erityisesti sanallisen arvioinnin kehittäminen edellyttää yhteistä viitekehystä arviointitiedon ymmärtämiseksi (m1973:38, 125). Oppilaiden kotiooloja koskevat tiedot ovat myös perusta koulun kasvatustyölle; siksi opettajan on pyrittävä yhteistyöhön huoltajien kanssa oppilaan kasvuympäristöä koskevan tiedon keräämiseksi (Koskenniemi 1952, 121; Heinonen & Viljanen 1980, 76–77).

*Mutta onneksi on koululla toinenkin arvostelukeino, jonka enempi käyttäminen varmaankin tuottaisi koululle suurta hyötyä. Se on yksityinen puhuttelu, sekä oppilaan itsensä että hänen holhoojansa. Joka kerta kun opettaja huomaa heikontumisen oireita, olisi hänen yksityisesti käännettävä asianomaisen oppilaan ja kodin puoleen. Jos syynä olisi alkava huolimattomuus, korjautuisi se tällä tavalla ainakin yhtä tehokkaasti kuin noiden määräaikaisten arvostelujen johdosta. [...] Tällainen menettelytapa lisäisi niinmuodoin koulun ja kodin tärkeätä yhdysvaikutusta oppilaan hyväksi – etu, jota ei kylmä numeroarvostelu ollenkaan tuota. (Johnsson 1892, 292.)*

*Oppilaan edistymistä diagnostinen arviointi on tarkoitettu myös kodeille. [...] Kodin ja koulun yhteistyö oppilaan kehityksen hyväksi jää vaillinaiseksi, jos lapsen opintoja koskevat tiedotukset rajoittuvat vain tuohon asiakirjaan. Todistus saa tässä tapauksessa enemmän sosiaalisen kuin kasvatuksellisen merkityksen. Huoltajat joutuvat kiinnittämään liian paljon huomiota esim. siihen, millaisia omien lasten todistukset ovat naapurin tai sukulaislasten todistuksiin verrattuina, ja liian vähän huomiota siihen mitä he itse voisivat asiassa tehdä. Viimeksi mainittu näkökulma edellyttää, että he saavat jatkuvasti tietoja lapsensa opiskelusta ja että näitä tietoja käytetään hyväksi vanhempien ja opettajien välisessä yhteistyössä. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 173.)*

Oppilaiden huoltajien osallistuminen oppilaiden arviointiin on oppikirjojen ja yksittäisenä myös tieteellisen artikkelin teema. Ensimmäiset maininnat huoltajien huomioimisesta arviointitulosten vastaanottajina ja soveltajina ovat jo rinnakkaiskoulun ajalta: yksittäisenä mainintana 1800-luvun lopulta ja laajasti 1940-luvulta alkaen.

(Esimerkiksi Johnsson 1892, 292; Harkola 1934; Salmela 1944, 24–25, 70; Koskenniemi 1946, 357; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254; 1965, 254; Heinonen 1961, 177; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 173; 1974, 168, 173; 1978, 168, 173; per85, 31.) Mietinnön yksittäisessä maininnassa korostetaan samoin arviointitiedon vastaanottamista ja oikean tulkinnan mahdollisuutta (m1973:38, 125).

Teemoina opettajien ja oppilaiden huoltajien yhteistyössä ovat vielä välineelliselle arvioinnille ominaiset kansalaisuus, mikä viittaa arviointiin mahdollisesti liittyvien epäselvyyksien selvittelyyn (m1973:38, 117), sekä totaalinen arviointi, mikä viittaa lapsen kasvuympäristön tutkintaan kasvatustoimien pohjaksi (Koskenniemi 1952, 121; Heinonen & Viljanen 1980, 76–77). Näitä yksittäisiä näkökulmia on oppikirjoissa ja mietinnössä 1950-, 1970- ja 1980-luvuilla (Koskenniemi 1952, 121; m1973:38, 117; Heinonen & Viljanen 1980, 76–77). Aineopetus suunnitelmassa oppilaiden huoltajat eivät kuulu opettajan toimijaverkostoon.

Yhteistyö liittyy myös opettajan ja oppilaiden suhteisiin. Kollektiivisten arviointimenetelmien kehittäminen on tärkeää, kun tavoitteena on osallistuvaan kansalaisuuteen kasvattaminen (m1973:38, 48, 109, 125). Opettaja voi yhdessä oppilaitensa kanssa arvioida koulutyön eri elementtejä, keskustella arvioinnin kriteereistä ja sopia sopivasta ajankohdasta kokeen järjestämiseksi (Koski & Kettunen 1972, 215; m1973:38, 109, 110; kie80, 18). Edelleen yhteistyö oppilaan kanssa voi viitata keskusteluun luokalle jättämisen mahdollisista vaikutuksista ja näin oppilaan kannan huomioimisesta (Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176; 1978, 176). Huoltajien tavoin oppilas tulee osallistetuksi arviointiin mahdollisesti liittyvien epäselvyyksien selvittelyyn koulun sisällä (m1973:38, 116–117). Yhteistyön elimenä ja oikeusturvan toteutumisen valvojana voi tällöin olla kouluneuvosto (Heinonen & Viljanen 1980, 318). Oppilaan osallistamista opettajan toimijaverkostoon käsitellään 1970-luvulta alkaen oppikirjoissa, mietinnössä, hallinnollisessa käsikirjassa sekä aineopetus suunnitelmassa (esimerkiksi Koskenniemi & Hälinen 1970, 176; Koski & Kettunen 1972, 215; m1973:38, 109, 110; kie80, 18). Seuraava esimerkki havainnollistaa opettajien ja oppilaiden yhteistyötä.

*Lukukauden alussa on tärkeää keskustella yhdessä oppilaiden kanssa arviointikriteereistä. Olisi pyrittävä löytämään sellaiset kriteerit, jotka suosivat tasapuolisesti kaikkia oppilaita. Menettelytavoista on sovittava yhdessä; oppilaiden on koettava ne oikeudenmukaisiksi. (kie80, 18.)*

### 6.2.2.2.3 Opettaja virhelähteenä

Opettajan asema näyttäytyy uudella tavalla, kun opettajan didaktinen tai metodinen vapaus ymmärretään tarpeetonta vaihtelua, siis arviointiin virhettä tuottavaksi tekijäksi. Tällöin opettaja riippumattoman toimijan sijaan määrittyy laatutiedon, yhtenäisyyden ja arviointivälineiden kautta. Ne ovat edellä esitetyn perusteella välineellisen arvioinnin keskuksia.

Opettajan perinteinen autonomia osin marginalisoituu yhtenäisyyden ja luotettavuuden vaatimusten alla. Standardikokeet tai ns. yhteiset kokeet ovat opettajan itsensä laatimia kokeita parempia (Heinonen 1959, 116). Standardikokeet tai ns. yhteiset kokeet ovat yhtenäisyyden ja luotettavuuden tae. Niitä opettaja ei kuitenkaan suunnittele. Niiden sanotaan keskittyvän opetuksen ja oppimisen ydinalueeseen. Opetettava aines jaetaan näin kahteen: koulun ulkopuolelta annetuin kokein arvioitavaan ydinainekseen sekä opettajan

arvioitavissa olevaan, toteutuvan opetuksen mukaan vaihtelevaan ainekseen. Näin opettajan omat kokeet liittyvät opettajakohtaiseen opetuksen muunteluun, painopisteiden vaihteluun, opettajan didaktiseen tai metodiseen vapauteen. Tämä vapaus on yhtenäisyyden vaateen alla mahdollinen virhelähde. Samalla opettajan didaktinen ja metodinen vapaus siirtyy arvioinnin keskiöstä (Karvonen 1968, 134, 137; POPS1, 165–166). Seuraava esimerkki koskee juuri tätä didaktisen vapauden marginalisointia.

*Standardikokeet eivät tee opettajan itse laatimia kokeita suinkaan tarpeettomiksi. Koska opettajalla on peruskoulussa varsin suuri opetussuunnitelmaa koskeva ja metodinen vapaus, eri opettajien luokilla oppimistulokset varsinaisen oppikurssin ydinalueen – jonka hallintaa standardikoe mittaa – ulkopuolella ovat hyöinkin erilaiset. Näitten oppimistulosten mittaamiseen tarvitaan opettajan omia kokeita.* (Karvonen 1968, 137.)

Standardikokeiden, yhteisten kokeiden ja yleisesti yhtenäisyyden arvottamisessa on asteroja. Standardikokeet ja yhteiset kokeet saatetaan vain esitellä arvioinnin välineeksi (POPS2, 60, 139, 193; Kettunen & Koski 1972, 214; Lahdes 1973, 253). Toisaalta niiden käytön perusteeksi saatetaan määritellä juuri yhtenäisyyden vaade ja vallinneen käytännön epäyhtenäisyys. Silloin on arvossaan koe, jonka ominaisuuksia on ennalta selvitetty ja joka ei siis tuota satunnaisia tuloksia. Samalla painottuu standardikokeen kohdistuminen oppikurssin ydinalueelle. Standardikokeiden arvon korostus on vahvin peruskoulua valmisteltaessa ja käynnistettäessä 1960- ja 1970-luvuilla. (Karvonen 1968, 137; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; POPS1, 165, 166; Lahdes 1969, 255–257; m1973:38, 62–63, 113; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 201; Linnakylä 1974, 3; POPS2, 151; mat70, 15.) Toisaalta jo 1950-luvulla viitataan standardikokeeseen, joka on tavanomaista koulukoetta huolellisemmin suunniteltu (Heinonen 1959, 116). Tavoitearvioinnin vahvistumisen myötä 1970-luvulta alkaen opettajan asema yhtenäisyyden vaateen alla määrittyy uudella tavalla. Arvioinnin välineiden sijaan yhtenäisyyden takuuksi tulevat perustavoitteet. Niihin liittyvä oppilaiden arviointi on opettajan hallinnoimaa. (per85, 30–31.) On tavallaan kyse opettajan rehabilitaatiosta.

Didaktisen vapauden rinnalla ongelmallinen puoli opettajuudessa on opetustaito. Opettamisen taito ja työn tulokset yksinkertaisesti ovat erilaiset. Opettajien työn vaihteleva laatu on tosiasia. On heikkoja ja epäpäteviä opettajia sekä työssään hyviä tuloksia saavuttavia opettajia. (O.B. 1870, 278–279; Salmela 1944, 21, 59–60; Koskenniemi 1946, 348; Ketonen 1951, 235; 1952, 143; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 286; 1964 274–275; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251; Vahervuo 1951, 241; 1955; 1958, 26, 36, 91, 102, 103, 104, 165; Cavonius 1961, 81, 86, 123; Mäkelä 1962, 244; Rönnholm 1973, 12.) Tuloksien erojen syyt määrittyvät spesifimmin, kun ne liitetään opettajan kelpoisuuteen (Salmela 1944, 21). Erot voivat myös liittyä opettajan käyttämiin työtapoihin (POPS1, 158–159; m1973:38, 72, 80). Tällaiseen oppimisen erojen syiden pohdintaan ei kuitenkaan liity opettajuuden luokittelevaa käsittelyä. Toisaalta erot opetuksen tuloksissa eivät välttämättä konkretisoidu eroina arvosanoissa, sillä sekä heikot että taitavat opettajat antavat oppilailleen sekä hyviä että heikkoja arvosanoja (Vahervuo 1958, 104). Vielä teksteissä ilmaistu opettajan taito ja taitavuus voivat liittyä kykyyn soveltaa arviointitietoa tarkoituksenmukaisesti (POPS1, 160). Seuraavat esimerkit koskevat taidoiltaan erilaisia opettajia.

*Opettajat eivät, Jumala paratkoon! ole mitään täydellisyyden esikuvia enempää kuin muutkaan ihmiset. Niitä on joukossa heikkoja tai, jos niin tahdotaan, "liian hyvänluontoisia", virkaansa sopimattomia henkiöitä, joiden kanssa oppilaat saattavat mielin määrin hutiloida. Jos nyt jollekin aineelle sattuu tällainen opettaja joko läpi koko koululaitoksen tai joillakuilla luokilla, on jokseenkin tykkänäinen taidottomuus siinä aineessa kaikkein tavallisimmasti seurauksena tästä, kun sitä vastoin luokkaopettaja-järjestelmän voimassa ollessa aina yksi, jos ei toinen, opettaja oli noita ankaroita "maisteria", jotka väkisinkin paukuttavat tietoa poikain päähän. (O.B. 1870, 277–278.)*

*Jokainen, joka on joutunut seuraamaan eri opettajien opetusta ja tutkimaan heidän oppilaittensa suorituksia, panee heti merkille suuret eroavaisuudet molemmissa. Esim. pääkaupungin kansakoulun opettajat tietävät varsin hyvin, että eri opettajien luokilta pääsee oppikouluun oppilaita erilaisissa lukuisuussuhteissa, vaikka heillä on samanlainen oppilasaines. Matematiikan kohdalta kirjoittaja on todennut eri opettajien opetustulosten erilaisuuden suoranaissilla kokeilla. Riittääkööt nämä seikat perustelevaan sen, että opettajien erilaisuus on otettava huomioon oppilaita arvosteltaessa ellei näitä haluta rangaista tai palkita siitä, minkälainen opettaja heille on sattunut. (Vahervuo 1958, 104.)*

Eriytyneet, luokittelevat näkemykset opettajista painottuvat tutkittavan ajanjakson alkupuolella rinnakkaiskoulun vuosina (O.B. 1870, 278–279; Salmela 1944, 21, 59–60; Koskenniemi 1946, 348; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 286; 1964, 274–275; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251; Vahervuo 1951, 241; 1955; 1958, 26, 36, 91, 102, 103, 104, 165; Cavinus 1961, 81, 86, 123; Rönholm 1973, 12). Peruskoulun alkuvaiheessa, peruskoulun suuntaa ja käytäntöjä määrittävissä mietinnöissä (POPS1; m1973:38) ei enää esiinny tällaista luokittelevaa näkemystä opettajuudesta. Tapa luokitella opettajia on oppikirjoille ominainen (Salmela 1944, 21, 59–60; Koskenniemi 1946, 348; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 286; 1964, 274–275; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251; Vahervuo 1955; 1958, 26, 36, 91, 102, 103, 104, 165; Cavinus 1961, 81, 86, 123). Artikkeleissa ja tutkimuksissa luokittelu esiintyy satunnaisesti (O.B. 1870, 278–279; Vahervuo 1951, 241; Rönholm 1973, 12). Mietintöteksteissä ja aineopetussuunnitelmissa sen sijaan ei esitetä opettajuutta luokittelevasti ja arvottavasti.

Didaktisen vapauden ja opetustaidon ohella opettajan ikä ja sukupuoli voivat tuottaa virhettä arviointiin. Mies- ja naisopettajat arvioivat eri tavoin (Vahervuo 1958, 154). Arvioinnin yhtenäisyyden näkökulmasta sukupuoli on näin virhelähde. Virhettä voivat samoin tuottaa niin opettajan nuoruus kuin ikääntyminenkin. Pätevyys ja kokemuksaan eivät välttämättä takaa arvioinnin virheettömyyttä (Koskenniemi 1959, 145; 1967, 132). Haittana ikä ja kokemus voivat tarkoittaa piintyneitä, epätarkoitukseenmukaisia arvioinnin menettelytapoja, jotka tuottavat arviointiin virhettä ja ovat näin esteitä asianmukaisen arvioinnin toteuttamiselle (Vahervuo 1958, 122). Ikä ja piintyneet tavat ovat myös mahdollinen uudistusten muutosvastarinnan lähde (Vahervuo 1958, 180; Heinonen 1961, 87–88). Arvioinnin vakiintuneet menettelytavat ovat niin itsestäänselvät, että muunlainen arviointi nähdään mahdottomaksi. Ikään liittyvä huomio on vielä annettujen arvosanojen tason vaihtelu opettajan iän mukaan (Vahervuo 1958, 154; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 7). Seuraava esimerkki koskee juuri piintyneitä tapoja luotettavan arvioinnin esteenä.

*Todistusarvosanojen antamisessa ei olisi syytä lainkaan mainitakaan sitä tapaa, joka on yleisin, koska se tapa on johtanut niihin moniin puutteisiin, jotka nykyisellä arvostelullamme on. Tämä tapa on se, että opettaja antaa yksityiselle oppilaalle välittömästi historiassa arvosanan hänen osaamisestaan*

*saamansa vaikutelman nojalla. Kun opettaja on vuosia näin menetellyt, on hänelle vähitellen vakiintunut eräänlainen intuitiivinen näkemys siitä, minkälaista on esim. 8:n arvoinen osaaminen tietyllä asteella. Nämä opettajan itse muodostamat käsitykset muodostuvat tällä tavoin vaatimuksiksi eri arvosanoja varten. On ilmeistä, että niiden täytyy muodostua eri opettajilla erilaisiksi. (Vahervuo 1958, 122.)*

Arviointivirhettä tuottava ikä voi viitata opettajan kokemattomuuteen. Nuori, kokematon opettaja tarvitsee ohjeita ja neuvoja saattaakseen arviointinsa linjaan koulun käytäntöjen kanssa ja kehittyäkseen arvioijana (Heinonen 1961, 164; Koskenniemi 1959, 146; 1967, 133; Viljanen, & Heinonen 1980, 61, 316). Kokemattomalla opettajalla ei ole selkeää kuvaa oman luokkansa osaamistasosta (Cavonius 1961, 88). Ikä voi viitata myös opetustyön tuloksiin, työn laatuun: nuoren opettajan on hyvä verrata tuloksiaan kollegoidensa saavutuksiin (Heinonen 1961, 172), mistä seuraava on esimerkkinä.

*Varsinkin nuorten opettajien olisi hyvä suorittaa vertailuja keskenään ja mahdollisuuksien mukaan myös kokeneempien virkaveltien kanssa. Vertailun tietä kävisi näin mahdolliseksi ohjata oman luokan suorituksia yleensä vallitsevaa tasoa kohden. (Heinonen 1961, 172.)*

#### **6.2.2.2.4 Opettaja korjauksen alaisena virhelähteenä**

Didaktisen vapauden, opetustaidon, iän ja sukupuolen tuottamassa arvioinnin vaihtelussa opettajasta arvioinnin osallisena alkaa piirtyä ongelmallinen kuva. Tämä ongelmallisuus saa vahvimman ilmaisun toteutuneen arviointikäytännön kritiikissä, erityisesti arvioinnin epäyhtenäisyydessä. Opettaja on perustavasti arvioinnin ongelma. Silloin opettajaa määrittävät edellä kuvatuista välineellisen arvioinnin keskuksista tieto, tiede ja yhtenäisyys.

Välineelliselle ajattelumallille ominaista on arviointitiedon totuudellisuuden vaade; tästä näkökulmasta opettaja on oppilaita arvioidessaan paljon virhelähde. On tunnettua, että opettajat arvioivat epäyhtenäisesti (Rosenqvist 1918, 56, 60–61; Salmela 1944, 15, 21; Koskenniemi 1946, 348; Sainio 1950, 28; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 277–279, 284; 1964, 266–268, 272–273; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251–252; 1965, 251–252; Bruhn 1959, 330; Niskanen 1969b, 200; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 6). Hänen tietonsa yksittäisestä oppilaasta saattavat olla hatarat (Johnsson 1892, 288). Opettaja saattaa toimia piintyneiden käsitysten ja uskomusten varassa, mistä jo edellä oli esimerkki. Hän saattaa arvioida oppilastaan yleistävästi yhden ominaisuuden tai piirteen perusteella. Hänen oppilaaseen kohdistamansa odotukset sekä asennoituminen työhönsä saattavat vääristää arviointia. Hänen vaatimustasonsa saattaa olla kohtuuton. Hän saattaa käyttää arviointiasteikkoa perusteettoman kapeasti tai vaikkapa asteikon ääripäitä painottaen. Arvioinnin perusteet voivat muuttua arvioinnin aikana. Luokan yleinen suoritustaso voi tuottaa arviointiin virhettä. Jopa opettajan käsitykset oppilaan vanhemmista vaikuttavat arviointiin vääristävästi. (Rosenqvist 1918, 60–61; Sainio 1950, 28; Kallio 1951, 14; Vahervuo 1958, 155; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 252; 1965 252; Tuomola 1957, 126; Koskenniemi 1959, 145; 1967, 132; Heinonen 1961, 90; Karvonen 1968, 134; Koskenniemi & Hälinen 1970, 174; 1974, 174; 1978, 174; POPS1, 165; m1973:38, 52, 90–91; Lahdes 1973, 254; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 195, 198; Heinonen & Viljanen 1980, 93–94, 209–210.) Opettajan mielentilat voivat vinouttaa arviointia (Salmela 1944, 26). Opettaja on arvioinnin virhelähde myös silloin, jos

hän suuntaa opetustaan arviointivälineen mukaan tai koulun päättävää suoritusta varten tuloksia parantaakseen (Lilius 1926, 118; 1950, 120; Simola 1933, 728; Salmela 1944, 52–53; Cavonius 1961, 128). Virhettä arviointiin voi tuottaa myös opettajan kyvyttömyys arvostaa oppilasta aiemmin opettaneen opettajan työtä (Salmela 1944, 62–63). Tällaiset arvioinnin virheet ovat yhtenäisyyden uhka; epäyhtenäisyys taas on arviointitulosten tarkoituksenmukaisen käytön ja sovellettavuuden este. Tiedon käyttökelpoisuus edellyttää yhtenäistä tietoa. Sen mukaan opettajia on korjattava tarkoituksenmukaisen arvioinnin suorittamiseen. Tässä korjaamisessa sopivien arvioinnin välineiden käyttäminen on olennaista. Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen havainnollistaa opettajain epäyhtenäisiä arviointikäytäntöjä. Esimerkeistä toinen havainnollistaa opettajaa virhelähteenä, jos hän suuntaa opetustaan arviointituloksen parantamiseksi. Kolmannessa esimerkissä opettajan mieliala on arvioinnin virhelähde.

*Kouluarvosanojen subjektiivisuutta osottanevat selvimmin ne suuresti toisistaan poikkeavat yksilölliset mielipiteet, joita opettajilla on eri arvosteluasteitten merkityksestä. Siten toinen opettaja ei tahdo juuri milloinkaan antaa korkeinta arvosanaa, puhdasta 10:tä, koska se hänen mielestään vaatisi saajalta jo todellista nerokkuutta, jota kuitenkin voidaan tavata ehkä vain kerran 100:ssa vuodessa. Toinen opettaja – ja hänen joukkoonsa kuulunevat useimmat opettajat – kieltäytyy antamasta arvosanoja 1–3, koska hän pitää niiden arvoisina vain heikkomielisiä oppilaita. Toinen opettaja valitsee epävarmoissa tapauksissa aina ylemmän, toinen sensijaan aina alemman asteen. Vielä koettaa toinen opettaja ankaralla, toinen taasen lieväällä arvostelemisella kiihottaa oppilaita suurempaan ahkeruuteen. [...]*

*Ylläesitetyn nojalla täytyy myötää, että vaikka me kouluarvosteluissa ottaisimme kaikki menettelytavat huomioon niin paljon kuin mahdollista, niin emme voi kuitenkaan pintapuolisten arvosanain varassa tapahtuvaa arvostelua nimittää objektiiviseksi. (Rosenqvist 1918, 60–61.)*

*För att standardiserade prov skall fylla sin uppgift, bör de ofta förnyas. Det bör ske inte minst med tanke på lärarna. Den faran ligger nämligen nära till hands, att en lärare särskilt omsorgsfullt genomgår de kursavsnitt, som berörs av proven. Sådant behöver inte ske avsiktligt eller knappast ens medvetet, men en tendens i den riktningen kan vara för handen och förrycker i så fall resultatens vid bedömningen (Cavonius 1961, 128.)*

*Kun arvostelun suoritus jakautuu pitemmälle ajalle, vähenee myös opettajan mielialan tilapäismuutosten häiritsevä vaikutus. Nyt luvattoman usein voidaan todeta, että virheet arvostelussa ovat johtuneet opettajan vihastumisesta juuri siihen aikaan, jolloin todistukset oli kirjoitettava. On syytä voimakkaasti teroittaa opettajien mieleen, että tällaiset mielialan motiivit on kytkettävä sydäimestä tyyten ja tarkoin ennen kuin todistuksia annetaan. (Salmela 1944, 26.)*

Huomiota opettajan toiminnan tuottamiin virheisiin arvioinnissa kiinnitetään artikkeleissa, oppikirjoissa ja mietinnöissä läpi tutkittavan ajanjakson (Rosenqvist 1918, 60–61; Salmela 1944, 26; Sainio 1950; Kallio 1951; Vahervuo 1958, 155; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251–252; 1965, 251–252; Koskenniemi 1959, 145; 1967, 132; Heinonen 1961, 90; m1964:8, 40; Karvonen 1968, 134; Niskanen 1969b, 200; Koskenniemi & Hälinen 1970, 174; 1974, 174; 1978, 174; POPS1, 165; m1973:38, 52–53, 90–91; Lahdes 1973, 254; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 195, 198; Heinonen & Viljanen 1980, 93–94; 209–210.) Aiheen jäsenys ja käsittely ovat

pysyviä ja yhdenmukaisia; hyvin samankaltainen luettelo arvioinnin virhelähteistä toistuu vuodesta ja tekstistä toiseen. Siitä on seuraavassa esimerkki.

*Objektiivisuutta vähentävät mm seuraavat tekijät:*

- Sätekehä eli haloefekti, joka tarkoittaa sitä, että tulokseen vaikuttaa jokin muu kuin arvioinnin kohteena oleva piirre tai arvioijan aikaisempi käsitys oppilaasta. [...]
  - Riippuvuusvaikutus, jolloin oppilas on oppinut vastaamaan opettajalle sellaisella tavalla, jota opettaja suosii.
  - Reaktioiden yleisen yhdenmukaisuuden virhe on virhettä, joka aiheutuu siitä, että oppilaan ja opettajien ajattelumallien ja reaktiotapojen yhdenmukaisuus tai erilaisuus vaikuttaa arvioinnin tulokseen..
  - Epäröimisvirhettä tekee epävarma arvostelija. Hän käyttää arvosana-asteikon suppeaa keskialuetta.
  - korostamisvirhettä esiintyy arvostelijalla, joka varmuudella käyttää arvosana-asteikon ääripäitä kiinnittäen huomiota nimenomaan siihen mikä poikkeaa keskimääräisestä.
  - Vaatimustasovirhe syntyy, kun tavallista korkeammat vaatimukset itselleen asettava opettaja arvostelee oppilaitaan suhteettoman ankarasti.
  - Kriteerien muuttumisvirhe syntyy tilanteessa, jossa arvostellaan monia suorituksia peräkkäin. Arvostelutyön aikana esiin tulleet syyt [...] saattavat muuttaa ennalta asetettuja kriteereitä.
- [...] Systemaattisia arviointivirheitä voidaan vähentää mittausmenettelyjä kehittämällä. Mittaväline voidaan toisin sanoen suunnitella sellaiseksi, että sen käytössä on jo otettu huomioon mahdolliset virhelähteet. Kaikkia systemaattisia virheitä ei kuitenkaan voida tällä tapaa poistaa. Opettajien koulutus on keino, jolla parhaiten voidaan vaikuttaa tässä kohdin arviointitoiminnan kehittämiseen. (m1973:38, 90–91.)

Luotettava ja siten vertailukelpoinen arviointi edellyttää sopivien arvioinnin välineiden ohella opettajan muuttamista. Opettajan muuttaminen tarkoittaa hänen asenteisiinsa ja menettelytapoihinsa vaikuttamista. Asenteeseen vaikuttaminen voi viitata tieteellisen ajattelutavan omaksumiseen tai se voi tarkoittaa ylipäänsä arviointitilanteisiin ja niihin liittyviin käytäntöihin suhtautumista (Rosenqvist 1918, 56; Salmela 1944, 63; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 277–280; 1964, 266, 268; 1978, 200, 201; Heinonen 1961, 20, 168; POPS1, 159, 164; m1973:38, 122; Linnakylä 1974, 4; Heinonen & Viljanen 1980, 55). Asennoitumisella ja menettelytavoilla voidaan viitata arvioinnissa vaadittavaan tarkkuuteen ja oikeudenmukaisuuteen sen sijaan, että opettaja arvioisi ”suoralta kädeltä” (Salmela 1944, 14, 23). Menettelytapojen korjaaminen viittaa pitkälle ajalle ulottuvaan arviointiin (Salmela 1944, 26), yleisesti opetuksen kehittämiseen (Linnakylä 1974, 4) tai spesifimmin kokeen laatimiseen (Heinonen 1961, 58–59; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 198), tiettyjen tehtävätyyppien käyttämiseen (Karvonen 1968, 132; POPS1, 165), arvioinnin kriteerien soveltamiseen (Salmela 1944, 63; Vahervuo 1958, 81, 89, 99, 107, 177–178; Cavinus 1961, 84–85), kokeen tarkastamiseen (Lahdes 1973, 254), eri arviointimenetelmien systemaattiseen ja hallittuun käyttöön ja opettajien yhteistyöhön (Juurmaa 1957b, 5; Heinonen & Viljanen 1980, 86, 95–96, 102–103) tai kokeen toteuttamisen käytäntöihin (Heinonen 1961, 136–140; Karvonen 1968, 136). Tällainen voisi olla suullinen kuulustelu, joka tehostaisi ”velton” opettajan työn tuloksia (O.B. 1870, 279–280). Opettajan systemaattisesti vinoutunutta arviointia voi korjata luokan keskiarvon merkitseminen yksittäisen arvosanan rinnalle (Sainio 1950, 29). Edelleen vahvana opettajaan kohdistuvana vaatimuksena on opettajien itsetuntemuksen

kehittäminen, opettajan heikkouksien paljastaminen ja analysoiminen (Heinonen & Viljanen 1980, 55). Seuraava esimerkki koskee juuri tätä syvällisen itsetuntemuksen vaadetta.

*Opettajan itsetuntemuksen perustana on periaate, että mitään yksilöllisiä puutteita ei saa torjua, vaan kaikki puutteet paljastetaan ja analysoidaan. Opettajan tulisi näin ollen huolellisesti tutkia taustaansa kasvu- ja kehitysympäristöjään sekä löytää niistä käyttäytymistään selittäviä tekijöitä.* (Heinonen & Viljanen 1980, 55.)

Opettajan korjaaminen voi vielä liittyä arvioinnin oikeudenmukaisuuden vaateeseen. Tästä oli aiemmin huomioita arvioinnin yleisenä periaatteena ja oppilaan määrittäjänä (Vesterinen 1935, 355; Koskenniemi 1946, 352; 1952, 125; Vahervuo 1948, 7; 1951, 240, 241; 1958, 36; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 276; 1964, 264–265; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249; 1964, 249; Tuomola 1957, 122; Lahdes 1969, 259). Se voi kuitenkin myös viitata selvästi opettajan virheelliseen tai epäasialliseen toimintaan ja vaateeseen korjata opettajan asennetta tai menettelytapoja (Salmela 1944, 23–24; Tuomola 1957, 122; Bruhn 1959, 331; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 277; 1964, 266–268). Peruskoulun myötä 1970-luvulla oikeudenmukaisuus korvautuu objektiivisuudella. Tätä ennakoiva esimerkki on jo 1960-luvun alusta (Heinonen 1961, 49–51). Selvästi tätä muuttuvaa merkitystä kehittää Sipinen (1967, 22–23), joka viittaa sillä arvioinnin merkityksellisyyteen sekä toisaalta arviointitiedon käyttöfunktioihin ja tämän myötä yksilöllistymiseen.

Korjauksen alainen opettaja on näin vahvasti mentalisoitu: oikea asennoituminen ja perusteellinen itsetuntemus ovat tarkoituksenmukaisten menettelytapojen ja arvioinnin välineiden oikean käytön edellytys. Tässä opettajankoulutus nousee auktoriteetin paikalle koulimaan oikeaa asennoitumista ja harjaannuttamaan oikeiden menettelytapojen käyttöön. Opettajankoulutukselle asetetaan tehtävä opettajan ja opettajuuden kehittämishankkeessa. (Rosenqvist 1918, 57–58; Ketonen 1951, 237; Kivekäs 1952, 150; Heinonen 1959, 119–120; Niskanen 1969b, 200; POPS1, 166; m1973:38, 91, 121–122; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 201; Heinonen & Viljanen 1980, 58–59, 76, 83–84, 100, 105.) Seuraava esimerkki havainnollistaa opettajan korjaamisvaateiden eri ulottuvuuksia, nimittäin tietoa, asennetta ja käytännöllisiä taitoja.

*Opettajien jatkokoulutusta järjestettäessä tulee myös evaluoinnin uudistus huomioida ja kehittää opettajistossa tiedollisia, asenteellisia ja teknisiä valmiuksia uudistuksen toteutumisen edistämiseksi.* (m1973:38, 121–122.)

Ajatus opettajan korjaamisesta arvioinnin luotettavuuden parantamiseksi on ennen kaikkea oppikirjoissa ja tieteellisissä teksteissä esiintyvä opettajuuden teema. Näkemyksiä opettajuuden ja opettajan taitojen kehittämisestä on läpi tutkittavan ajanjakson. (Esimerkiksi Rosenqvist 1918, 56; Salmela 1944, 63; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 277; 1964, 266; 1978, 200, 201; Heinonen 1959, 119–120; 1961, 20; Karvonen 1968, 134; Linnakylä 1974, 4; Heinonen & Viljanen 1980, 95.) Mietinnöissä maininnat ovat satunnaisia: ne koskevat opettajankoulutuksen vastuuta ja tehtäviä sekä vaadetta arviointivälineistön käytön hallinnasta (POPS1, 159, 166; m1973:38, 122). Aineopetussuunnitelmissa ei käsitellä opettajuutta tästä näkökulmasta. Seuraavat esimerkit koskevat opettajankoulutuksen asemaa oikein arvioivan opettajuuden kehittämisessä.



Toimikunnan mielestä on evaluointiuudistusten toteuttamisen kannalta välttämätöntä, että alan koulutusta tehostetaan sekä opettajien perus- että jatkokoulutuksessa. Peruskoulutuksessa tulisi:

1) erityisen evaluointikurssin yhteydessä luentojen ja harjoitusten muodossa kehittää sellaisia tiedollisia, asenteellisia ja teknisiä valmiuksia, jotka edistävät erityisesti ohjaavan evaluoinnin suorittamista [...] Opettajien jatkokoulutusta järjestettäessä tulee myös evaluoinnin uudistus huomioida ja kehittää opettajistossa tiedollisia, asenteellisia ja teknisiä valmiuksia uudistuksen toteutumisen edistämiseksi. Myös koulun ohjaushenkilöstön koulutuksessa on kiinnitettävä huomio niin toteavan, motivoivan kuin ohjaavankin arvioinnin hallintaan. (m1973:38, 121–122.)

Tietojen keruussa kasvattajat käyttävät usein samoja mittausmenetelmiä kuin tutkijat. Eroa on kuitenkin siinä, että kasvattajilta jää usein mittausmenetelmien luotettavuuden selvittäminen suorittamatta, kun taas tutkijoilta tämä vaihe ei voi koskaan unohtua. Tätäkin eroa pyritään supistamaan siten, että kasvattajien käyttöön annetaan valmiiksi standardisoituja mittareita ja koulutuksessa tehostetaan evaluaatio-opin opiskelua. Tieteellisen asennoitumisen kehittämistä pidetäänkin yhtenä tärkeimmistä kasvatus tavoitteista uusissa opettajankoulutus suunnitelmissa. (Heinonen & Viljanen 1980, 26–27.)

Opettajan korjaamiseen liittyy myös ajatus opettajan jaksamisen tukemisesta. Oikeat menettelyt, esimerkiksi suhteellisen arvioinnin periaatteiden noudattaminen, vähentävät arvioinnin tuottamaa henkistä rasitusta (Vahervuo 1958, 9, 112–113, 181–182), mistä on esimerkki seuraavassa.

Kuten tunnettua, A-systeemin vallitessa opettaja on alituisesti eräänlaisessa ”kamppailuasenteessa”. Ainakin hänen mielestään on jokaisessa oppiaineessa vaatimuksensa, jotka hänen täytyy saada oppilaat täyttämään. Seuraus tästä on, että opettajan mielestä oppilaat (koko luokkana) eivät yleensä ole niin ahkeria, lahjakkaita ja kaikin puolin ”hyviä” kuin heidän pitäisi olla. Sen sijaan S-systeemissä, jossa ei oikeastaan ole mitään oppilaitten täytettäväksi asetettuja vaatimuksia, opettaja voi rauhallisesti nähdä oppilaansa sellaisina kuin he ovat. Hänen ei tarvitse toivoa oppilaittensa olevan toisenlaisia, koska hän joka tapauksessa antaa keskitasoisille arvosanan 3, parhaalle 6 jne. Opettajan ei siis tarvitse olla sellaisessa tunnelmassa, että hänen täytyy pakottaa oppilaansa oppimaan. Voimme täydellä syyllä sanoa, että S-systeemi on opettajan hermojen kannalta edullisempi kuin A-systeemi. (Vahervuo 1958, 112–113.)

#### 6.2.2.2.5 Opettajan autonomia ja riippuvuus

Opettajan autonomia oppilaiden arvioinnissa on perinteisesti vahva. Edellä esitetyn mukaan arvioinnin keskiössä ollessaan opettaja suunnittelee ja toimeenpanee kokeet, korjaa ne, ilmoittaa tulokset ja tekee johtopäätökset, kokoaa arvioinnin ja soveltaa arvioinnin perusteella oppilaasta saamaansa tietoa. Edelleen hän voi suunnata opetustaan koetulosten perusteella, tarkkailla ja analysoida omaa työtään. (O.B. 1870; Johnsson 1892, 292; Lahti 1932, 531, 534, 535; A.P. 1932; Vesterinen 1935; Salmela 1944, 54; Koskenniemi 1946, 351; 1952, 118; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251; 1965, 251; Vahervuo 1955; 1958, 116–117; Heinonen 1961, 58–59, 138, 144, 163–169, 176; Karvonen 1968, 137; Koort 1969, 45, 62, 69; Lahdes 1969, 255–257; 1973, 247; Koskenniemi & Hälinen 1970, 174; 1974, 174; 1978, 174; POPS1, 165, 166; m1973:38, 80; Linnakylä 1974, 25; Korpinen 1976, 19; POPS2, 138, 139, 151; okäi73, 40; mat70,

14; en-ru76, 65; kie80, 18; kie83, 59, 60; Virtanen 1977, 114–117; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153.) Arviointitiedon tuottajana ja käyttäjänä opettaja on suhteessa oppilaaseen jonkinlaisen teknikon tai käskynhaltijan asemassa: arvioinnissa saamansa tiedon pohjalta opettaja asettaa oppimistehtäviä, keskittää opetusta ja pelastaa kärryiltä pudonneet (Lahdes 1973, 247–248). Koetilanteessa hän on kokeenjohtajana yksiselitteisesti oikeutettu hallitsemaan koetilannetta (esimerkiksi Heinonen 1961, 136–140), joskin hänen toimintansa tällöin on tarkan käsikirjoituksen rajaama.

Opettajan kiistämätön didaktinen ja metodinen vapaus kuitenkin marginalisoituu mahdollisen epäyhtenäisyyden ja mahdollisten virhelähteiden alueeksi (Karvonen 1968, 134, 137; POPS1, 165–166). Näistä on esimerkkejä edellä. Arvioinnin laatutiedon vaateet tulevat samalla opettajan autonomian rajoiksi. Laatutiedon tuottaminen liittyy arviointiin asiantuntijoita koulun ulkopuolelta. Tällainen ulkopuolinen asiantuntijuus rakentaa opettajuuteen riippuvuussuhteita. Didaktista vapauttaan harjoittavan opettajan sijaan keskiöön nousevat laatutieto, arvioinnin välineet, niiden suunnittelu ja käyttäminen. Juuri oikeat välineet ovat avain arvioinnin keskeisiin haasteisiin ratkaisemaan arvioinnin ongelmakohtia, joista yksi on juuri opettaja menettelyineen. Oikeat arviointivälineet takaavat luotettavan, yhtenäisen ja vertailukelpoisen tiedon. Ne poistavat virhelähteiden vaikutuksia. Lisäksi ne helpottavat ja keventävät opettajan työtä.

Laatutiedon tuottaminen edellyttää opettajalta valmiuksia arvioinnin välineiden käyttöön. Käyttövalmiuksien ohella opettajalta edellytetään oikeaa asennoitumista oppilaiden arviointiin. Opettajalta edellytettävät valmiudet ja suotava asennoituminen tuovat oppilaiden arviointiin auktoriteetiksi ja takaajaksi tieteen ja tieteellisyyden. Opettajuuden tieteellistämisen prosessi alkaa vallinneen arviointikäytännön kritiikistä (Johnsson 1892, 284, 288; Rosenqvist 1918, 54–56; Alén 1933, 178; Simola 1933, 727; Oksanen 1937, 278; Kallio & Tegengren 1935, 257; Vesterinen 1935, 352; Salmela 1944, 15–16, 21; Koskenniemi 1946, 348; 1959, 142, 145; 1967, 129, 132; Vahervuo 1948, 6, 9, 26; 1951, 241; 1955; 1958, 39, 63–89; Haahela 1952; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; 1964, 272–273; 1978, 201–203; Juurmaa 1957a, 5; Hakama 1959, 159–162; Bruhn 1959, 330; Cavonius 1961, 13, 64–66, 138; Heinonen 1961, 58–59, 173; Sipilinen 1967, 13, 19, 24; Karvonen 1968, 139; POPS1, 161, 168; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169, 174; 1974, 169, 174; 1978, 169, 174; m1973:38, 50, 59, 111; Lahdes 1973, 250–251; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 5, 6; Heinonen & Viljanen 1980, 69–70, 310). Opettajan työn, siis opettamisen mahdollisuuden, perusta on tieteessä ja tieteellisten periaatteiden seuraamisessa (Soininen 1923, 23–24; 1931, 24). Tieteellistyvä opettajuus rakentuu opettajankoulutuksessa (Rosenqvist 1918, 57–58; Kivekäs 1952, 150; POPS1, 166; m1973:38, 91, 121–122; Heinonen & Viljanen 1980, 58–59, 76, 83–84, 100, 105). Tieteellistymisen yksi puoli on oikeiden käsitteiden tuntemus (esimerkiksi Heinonen 1961, 27–31). Oppilaiden arviointi rinnastuu tieteelliseen mittaamiseen (Koskenniemi & Hälinen 1970, 174; 1974, 174; 1978, 174). Seuraavat esimerkit havainnollistavat tätä tieteellistämisen ketjua vallinneen arvioinnin kritiikistä ja peruskäsitteiden tuntemisesta opettajankoulutukseen.

*Kokeen tulokset ovat vielä muussakin suhteessa epäluotettavia. Myös kokeita arvosteleva opettaja on epävarma tekijä. Eri opettajilla on varsin erilainen tapa arvostella oppilaittensa suullisia tai kirjallisia suorituksia. Sama opettaja arvostelee eri tavalla eri aikoina ja eri tilanteissa. Kokeet ovat osoittaneet, että kaksi tutkijaa, joilla pitäisi olla kaikki edellytykset objektiivisesti selvittää tutkittavan tietomäärä, saattaa päätyä siitä aivan erilaisiin tuloksiin. (Koskenniemi 1946, 348.)*

*Perinteellinen oppilasarvostelu on saanut osakseen paljon kritiikkiä. Tässä on nojaututtu tutkimustuloksiin, jotka osoittavat että kouluarvostelu ei ole kovinkaan objektiivista ja että sen yhdenmukaisuudessa on kosolti toivomisen varaa. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 169.)*

*Koulukokeiden jakaantumista ja eri testien välisiä suhteita tutkittaessa on opettajan välttämättä tunnettava käsitteet: keskiarvo, hajonta ja korrelaatio. Niitä tarvitsemme erittäin usein ja toisaalta niiden merkitys ymmärretään liian usein väärin. (Heinonen 1961, 27.)*

*Opettajanvalmistuksessa on opiskelijat perehdytettävä standardikokeiden järjestämiseen ja hyväksikäyttöön. Tällöin on korostettava koetilanteesta annettujen ohjeiden tunnontarkkaa noudattamista. Ohjeista poikkeaminen vaikuttaa aina jossakin määrin tuloksiin ja saattaa tehdä ne jopa vertailukelvottomiksi. (POPS1, 166.)*

Opettajan määrittelyn lähtökohtana on rutiininomainen ja perinteinen toiminta oppilaita arvioitaessa. Sen riittämättömyys välineellisen arvioinnin tarkoituksiin nähden johtaa uudelleen rakennettavaan opettajuuteen. Yhtenäisyys, tieteellinen tarkkuus ja tiedon sovellettavuus tulevat ohjenuoriksi, toisaalta myös opettajan autonomiaa rajaamaan. Näistä aluksi riippuvuutta luovista menettelytavoista tulee uusi ongelmaton arvioinnin ohjelma ja opettajuuden ydin. Tätä peruskoulun alussa painottunutta uutta opettajuutta luonnehtii tavoiterationaalisuus. Tavoiterationaalinen näkökulma alkaa kuitenkin kasvaa jo 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa arvioinnin epäyhtenäisyyttä koskevista huomioista (Johnsson 1892, 284; Rosenqvist 1918, 58–59). Se painottuu erityisesti 1950-luvulta alkaen (esimerkiksi Vahervuo 1958, 11). Tavoiterationaalisuus on voimakas peruskoulua valmisteltaessa sekä peruskoulun ensi vaiheessa (esimerkiksi Karvonen 1968; POPS1; m1973:38). Se säilyy teksteissä tutkittavan ajanjakson loppuun saakka 1980-luvulle (Heinonen & Viljanen 1980, 12). Sitä kehitellään oppikirjoissa, mietinnöissä ja tieteellisissä teksteissä (esimerkiksi Johnsson 1892, 284; Rosenqvist 1918, 58–59; Vahervuo 1958; Karvonen 1968; POPS1; m1973:38). Aineopetussuunnitelmissa se esiintyy problematisoimattomana ja muotoutumisprosessista irrotettuna (esimerkiksi POPS2). Aineopetussuunnitelmissa sen itsestään selvää luonnetta korostaa arvioinnin välineiden esittelyn ja käytön taakse kätkeytyvä toimija, joka välttämättä on juuri opettaja. Yllä kuvattu opettajuus arvioinnin välineellisessä ajattelumallissa on juuri tällaisen tavoiterationaalisuuteen vahvasti tukeutuvan opettajuuden rajojen hahmottelua.

Välineellisessä ajattelumallissa opettajana olemisessa on useita ulottuvuuksia. Edellä jo kuvasin opettajan didaktista vapautta, opettajaa virhelähteenä sekä tieteellistyvää opettajaa. Niiden rinnalla on välineellisen arvioinnin alla opettajuudessa vielä yksi ulottuvuus, jossa opettaja on jälleen keskiössä: opettaja on oppimisen tukija ja kannustaja, tarkkailija, auttaja ja ohjaaja (Vahervuo 1958, 113; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; kie83, 59). Opettaja ei ole tunnin vetäjä, oppimistoiminnan johtamiskeskus, joka oikein menettelyin tuottaisi oppilaisia oikeat reaktiot. Tällainen opettajuus mahdollistuu oppilaan uudelleen määrittymisen myötä. Taustalla on ymmärrys aktiivisesta, itseohjautuvasta ja vastuullisesta oppijasta (Vahervuo 1958, 113; Koskenniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; 1978, 171; kie83, 59). Edellä kuvattuun tieteellistettyyn, tavoiterationaaliseen opettajuuteen verrattuna opettaja tukeutuu koulun arkeen, koulutyön käytäntöön siinä mielessä, ettei opettajan toiminta määrity riippuvaiseksi jostakin ulkoa tarjotusta resurssista, esimerkiksi tieteestä ja

tieteellisyydestä. Tällaisen rehabilitoidun käytännöllisen opettajuuden idut ovat edellä hahmotellun tavoiterationaalisen opettajuuden tavoin esillä jo 1950- ja 1960-lukujen taitteessa (Vahervuo 1958, 113). Tämä opettajuuden näkökulma esiintyy yksittäisinä mainintoina sittemmin peruskoulua valmistelevina vuosina (Koskenniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; 1978, 171) ja taas 1980-luvun alkupuolella (kie83, 59). Ryhmänsä vetäjästä ohjaajaksi orientoituvaa opettajaa on näin kasvanut vuosikymmenien ajan.

### 6.2.2.3 Huoltajat, oppilaitokset, työnantajat ja asiantuntijat

Välineellinen arviointi sulkee piiriinsä vielä oppilaiden huoltajat, eri asteiden oppilaitokset oppilaiden vastaanottajina sekä työnantajat oppilaita oikein ja tarkoituksenmukaisesti sijoittelevina.

#### 6.2.2.3.1 Huoltajat

Vanhempien osa välineellisessä arvioinnissa määrittyy kaksinaisesti: He ovat ensinnä arviointitiedon vastaanottajia ja soveltajia. He tarvitsevat monipuolisen kuvan lasten menestymisestä koulutyössä. He tekevät ratkaisuja lasten jatkokoulutuksesta arvioinnissa saamansa tiedon pohjalta ja he ohjaavat lapsensa opintoja. (Salmela 1944, 70; Koskenniemi 1946, 360; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273–274; 1964, 262; Vahervuo 1958, 34; Heinonen 1961, 177; Sipinen 1967, 16, 18; POPS1, 161; okkie71, 55; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 173; 1974, 168, 173; 1978, 168, 173; POPS2, 151; Kettunen & Koski 1972, 206; m1973:38, 72–73, 83–85; Lahdes 1973, 255–256; Rönholm 1973, 14; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 11, 13, 18, 22–26; Korpinen 1976, 15, 17, 19, 22; OAJ 1982, 16.) Toisaalta vanhempien asema määrittyy koulutusprosessin osallistujiksi, yhteistyön osapuoleksi. Näin he voivat olla osallisia arvioinnin kehittämisessä. He tekevät oppilasta koskevia ratkaisuja yhdessä opettajan kanssa. He osallistuvat arviointiin mahdollisesti liittyvien epäselvyyksien käsittelyyn koulun piirissä. (Heinonen 1961, 177; Karvonen 1968, 138; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173.) Huoltajat voivat arvioida lastaan ja välittää tästä tiedon koululle (Korpinen 1976, 12, 17). Osallisuus koulutyöhön voi ilmetä koulun tarjoamana tukena kodin kasvatustyölle. Osin tämä tuki tarjoaa huoltajille vastaanottajan roolin (Johnsson 1892, 292; Salmela 1944, 24–25, 70; Koskenniemi 1946, 357; 1959, 144; 1967 131; Heinonen 1961, 177; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 173; 1974, 168, 173; 1978, 168, 173; per85, 31), osin on kyse koulun ja huoltajien yhteistyöstä (Koskenniemi 1952, 121; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254; 1965, 254). Suppeimmillaan yhteistyö on keskustelun osapuolena olemista (Soininen 1923, 22; 1931, 22–23; 1945, 96; Harkola 1934, 167). Seuraavat esimerkit havainnollistavat oppilaan vanhempia ja huoltajaa koulutyön ohjaajina

*Kun oppilas on saanut ehdot, on välttämätöntä, että opettaja käy asiasta keskustelemassa vanhempien kanssa. Vielä parempi on, että vanhemmat jo ajoissa saavat tietää odotettavissa olevista numeroista. Samalla vanhemmille on osoitettava, mitä oppilaan tulee lukea tai harjoitella läpäistäkseen syksyllä tutkinnon. Tuon selostuksen täytyy olla tarpeeksi yksinkertainen ja selvä, niin että vanhemmat käsittävät sen oikein. Ilman vanhempain selvää käsitystä oppilaan kesätehtävistä he eivät voi niitä ohjata ja valvoa, ja taas ilman sitä niistä ei tule yleensä mitään. (Salmela 1944, 70.)*

*Todistus ei siis ole vain koulun lausunto oppilaasta, vaan asiakirja, jonka avulla koulu ja koti koettavat löytää kasvatukselle paremman kiinnekohdan. (Koskeniemi 1952, 121.)*

*Arvioinnin olisi palveltava oppilaiden vanhempia tarjoamalla riittävästi sellaista tietoa, jonka perusteella on mahdollista tehdä järkeviä oppilaan tulevaisuutta koskevia ratkaisuja (Hakkarainen 1973, 23).*

Ero arvioinnin byrokraattisessa ajattelumallissa huoltajille määrittyneeseen asemaan on kuitenkin selvä: byrokraattisessa lähestymistavassa arviointidokumentissa allekirjoituksena manifestoituvasta vastaanottajasta tai oppilaan luokalle jättämisestä kirjallisesti anovasta huoltajasta on tullut ratkaisuja tekevä ja osallistuva toimija, kasvattaja. Tätä toimijuutta määrittää totuudellisen tiedon soveltaminen ja yhteistyö opettajan kanssa, mistä on esimerkki seuraavassa.

*Toisaalta vanhempien on välttämättä saatava tietää, miten heidän lapsensa on koulussa menestynyt. He haluavat tietoja ja heillä on oikeus siihen. Peruskoulun jälkeen vanhempien ratkaisu, jatketaanko koulunkäyntiä vai ei, perustuu pääasiassa koulun antamaan todistukseen ja niihin havaintoihin, mitä he ovat tehneet lapsensa asenteista kouluun. (Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 189.)*

Aiemmin oppilaiden ja opettajien kohdalla mainittu korjaamisen periaate kohdistuu myös oppilaiden huoltajiin. He saattavat tulkita arviointitietoa väärin, ja arviointitieto voi herättää heissä vääränlaisia tuntemuksia. Arvosanoja ei saa tulkita palkaksi tai palkkioksi; sen sijaan vanhempien tulisi ymmärtää ne kasvatuksen välineeksi. Arviointitiedon oikeanlaisen vastaanottamisen ehdot täytyy varmistaa riittävällä ja tarkoituksenmukaisella tiedottamisella. Arviointitiedon väärän tulkinnan vaara koskee esimerkiksi eri tasokurssien vertaamista. Väärä tulkinta ja vastaanottaminen liittyvät todennäköisesti myös standardoimattomaan arviointiin, kun vanhemmat yrittävät suhteuttaa lastensa saavutuksia laajempaan viitekehykseen. Standardikokeet ja tulosten yhdenmukaisuus ovat tällöin juuri oikean tulkinnan ja vastaanottamisen takeita. Oikeaa arviointitiedon tulkintaa varmistaa saman arvosana-asteikon käyttäminen sekä kokeissa että todistuksissa. Vanhempiin vaikuttamiseen liittyy vielä arvioinnin motivoiva tehtävä, sillä arvioinnin tulee motivoida myös oppilaiden vanhempia toimimaan arviointitiedon pohjalta; tähän saattaa liittyä erityinen tapa ilmoittaa arvioinnin tulokset, esimerkiksi sanallinen palaute. Vanhempien muuttamisen ajatus sisältyy sellaiseen koulun toimintaan, jossa vanhemmille hienovaraisesti todistetaan järkevät jatkokoulutusvalinnat vanhempien ratkaisun pohjaksi. Vanhempiin halutaan näin vaikuttaa kasvatuksellisten ja koulutusratkaisujen tekijöinä. Vanhempien muuttaminen voi olla myös arvioinnin mahdollisesti tuottamien epäsuotavien tuntemusten ja kokemusten välttämistä ja ehkäisyä; tarkoituksenmukaisessa arvioinnissa vanhemmat kokevat ”oikein”. (O.B. 1870, 280; Koskeniemi 1946, 360; 1967, 131; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 273, 275, 281–282; 1964, 262, 264, 270; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 253–255; 1965, 253–255; Vahervuo 1958, 32, 33, 37–38, 142; Heinonen 1961, 145, 176; POPS1, 171; m1973:38, 74, 83–84; Koskeniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173; Korpinen 1976, 17; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 189, 191, 194.) He ymmärtävät arvioinnin perusteet ja oikeudenmukaisuuden vaateen (Harkola 1934, 167–168; Salmela 1944, 24–25, 70). Toisaalta pysyttelytymistä vallitsevista arviointikäytännöissä voidaan perustella

pyrkimyksellä ehkäistä muutoksesta seuraavia väärinkäsityksiä (Cavonius 1961, 96–97). Seuraavat esimerkit koskevat vanhempien väriä tulkintoja sekä mahdollisuuksia ylittää niitä.

*Jos lapsi on saanut alhaisen numeron, vanhemmat vaativat häneltä parempaa, tuntematta tarkemmin, mistä arvosanan aleneminen on aiheutunut. He saattavat myös moittia opettajaa. Arvosanan vain ilmoittaa, että oppilaan koulumenestys on ollut heikko, mutta ei millään tavalla selitä sen syitä. Tällöin hekin helposti kokevat arvostelun epäoikeudenmukaisena. Opettajalta taas numeroarvostelu vaatii paljon aikaa, joka ehkä olisi voitu käyttää pedagogisesti hyödyllisemmin.*

*Parannuksen aikaansaamiseksi on ehdotettu, että numeroarvosteluista joko kokonaan tai ainakin osittain luovuttaisiin ja numerot korvattaisiin oppilaan koulutyöskentelyä ja sen vahvoja ja heikkoja puolia luonnehtivilla maininnoilla. (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 281–282.)*

*On tarkoituksenmukaista, että kokeitten, niin itse asteikkona kuin sen käyttötavalta, vastaa todistusarvosanoissa käytettyä asteikkoa. Näin on jo yksin senkin takia, että oppilaitten vanhemmat voisivat tehdä päätelmiään lastensa koearvosanoista. Ehkä vielä tärkeämpi perustelu mainitulle väitteelle on se, että koearvosanoilla on tavalla tai toisella tarkoitus valmistella todistusarvostelua. Vaikka otammekin huomioon, että todistusarvosanoja ei anneta yksinomaan koearvosanojen nojalla, näyttää omituiselta esim. vanhempien silmissä, jos koearvosanat ovat huomattavasti korkeampia tai matalampia kuin todistusarvosanat. (Vahervuo 1958, 32.)*

*Varsinkin jos oppilaat ja heidän vanhempansa otaksuvat heikkojen arvosanojen antamiseen kätkeytyvän epäoikeudenmukaisuutta tai puolueellisuutta, saattaa tällaisella arvostelulla olla yhteyttä mielenröyrytyksen häiriöihin. Vaarallista on niin ikään leimata heikko arvosana rangaistukseksi. [...] Näiden ja muiden näihin verrattavien haittojen poistamiseksi on tärkeää korostaa oppilaiden suorituksiin kohdistettavan arvioinnin laaja-alaisuutta. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 173.)*

Oppilaiden kohdalla kuvattu arvioinnin intensivoituminen ja totaalisuus toteutuvat myös vanhempien ja arvioinnin suhteessa. Paitsi että arvioinnilla vaikutetaan vanhempien kokemukseen ja ymmärrykseen arvioinnista, arvioinnin kautta voidaan tutkiskella intensiivisesti vanhempia kasvattajina ja huoltajina esimerkiksi, kun lapsen terveydentilan arviointi voi paljastaa vanhempien laiminlyöntejä tai välinpitämättömyyttä (Heinonen & Viljanen 1980, 111). Lapsen kotiolojen tuntemus on tärkeä osa opettajan työn suunnittelua (Soininen 1923, 22–23; 1931 22–23; 1945, 96–98).

Välineellisessä arvioinnissa vanhemmat ovat osallisina ensi sijassa lastensa vanhempina ja kasvattajina, eivät niinkään yhteiskuntaan sijoittuneina toimijoina. Tästä kuitenkin on joitakin poikkeuksia: Muutamat maininnat huoltajien sosiaalisesta asemasta liittyvät oppilaan heikkoon menestymiseen tai todennäköisyyteen keskeyttää koulu (Johnsson 1892, 292; Salmela 1944, 11; Somerkivi 1955, 6). Sosiaalinen tausta voi tarkoittaa huoltajan heikkoja mahdollisuuksia oppilaan oppimisen tukemiseen (Poijärvi 1957). Maininnat vanhempien sosiaalisesta asemasta voivat olla myös päinvastoin kuin edellä tavallaan sosiaalista asemaa kieltäviä. Vanhempien ammattiasema, sosiaalinen tausta ja jopa asuinseutu voivat nimittäin olla arvioinnin virhelähde, joka ei saa vaikuttaa arviointiin. (Salmela 1944, 60; Kallio 1951, 14; m1973:38 52; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 192–193.) Toisaalta tällainen oppilaan kotitaustaa koskeva tieto voi olla osa koulutuksen suunnittelua (Leimu & Saari 1976, 47).

Seuraavassa on esimerkkejä oppilaiden vanhempien sosiaalisesta asemasta. Jälkimmäisessä esimerkissä pyritään sosiaalista taustaa ylittämään.

*Joka kerta kun opettaja huomaa heikontumisen oireita, olisi hänen yksityisesti käännyttävä asianomaisen oppilaan ja kodin puoleen [...] Mutta luullakseni opettaja silloin tulisi useinkin huomaamaan, ettei heikontuminen aina ole huolimattomuuden syy, vaan että ruumiillinen heikkous, henkinen raskaus tahi kotiolot monesti vaikuttavat häiritsevästi oppilaan edistymiseen. (Johnsson 1892, 292.)*

*Arvostelun tulee tapahtua siten, että kaikki oppilaat ovat samassa asemassa. Arvosteluun saattavat vaikuttaa sellaiset seikat kuin äidinkieli, sukupuoli, asuinpaikan erilaisuus (maaseutu, kaupunki, erilaiset paikkakunnat) tai kodin erilaisuus (vanhempien koulunkäynnin laajuus, yhteiskunnallinen asema, ammatti, työpaikka, varallisuus jne.). Myös sattumanvaraisten tekijäin osuus voi suosia jotakin ryhmää ja saattaa jonkin toisen ryhmän epäedulliseen asemaan. On siis varta vasten pyrittävä yhdenvertaisuuden toteuttamiseen. (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 192–193.)*

Oppilaiden huoltajat ovat osallisina arvioinnissa läpi tutkittavan ajanjakson. Arviointitiedon vastaanottajina ja soveltajina heitä esitellään mietinnöissä, oppikirjoissa ja tieteellisissä teksteissä 1940-luvulta alkaen (Salmela 1944, 70; Koskenniemi 1946, 360; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273–274; 1964, 262; Vahervuo 1958, 34; Heinonen 1961, 177; Sipinen 1967, 16, 18; POPS1, 161; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 173; 1974, 168, 173; 1978, 168, 173; m1973:38, 72–73, 83–85; Lahdes 1973, 255–256; Rönholm 1973, 14; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 11, 13, 18, 22–26; Korpinen 1976, 15, 17, 19, 22; OAJ 1982, 16); aineopetussuunnitelmissa on sen sijaan vain yksittäinen maininta (POPS2, 151). Vanhemmat ovat arviointiin osallistettuja, lastaan yhdessä koulun kanssa kasvattavia, läpi tutkittavan ajanjakson 1800-luvun lopulta alkaen. Tämä on oppikirjoissa ja tieteellisissä teksteissä kehitelty teema. (Esimerkiksi Johnsson 1892, 292; Koskenniemi 1952, 121; Koskenniemi & Hälinen 1978, 173–174.)

Vanhempiin vaikuttaminen, heidän muuttamisensa joko tulkitsemaan arvioinnin tulosta oikein tai kokemaan se oikein toistuu teimana samoin 1800-luvun lopulta saakka mietinnöissä, tieteellisissä teksteissä ja oppikirjoissa (O.B. 1870, 280; Salmela 1944, 24–25, 70; Koskenniemi 1946, 360; 1967, 131; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273, 275, 281–282; 1964, 262, 264, 270; 1978, 189, 191, 194; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253–255; 1965, 253–255; Vahervuo 1958, 32, 33, 37–38, 142; Heinonen 1961, 145, 176; POPS1, 171; m1973:38, 74, 83–84; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173; Korpinen 1976, 17). Totaalisen arvioinnin ulottaminen vanhempiin, heidän kasvatusvastuunsa arviointi on yksittäinen, tutkittavan ajanjakson loppuun ajoittuva maininta (Heinonen & Viljanen 1980, 111). Vanhempia sosiaalisen aseman kautta käsitellään yksittäisin viittein mietinnöissä, oppikirjoissa ja tieteellisissä teksteissä 1800-luvun lopulta alkaen (Johnsson, 1892 292; Salmela 1944, 11, 60; Kallio 1951, 14; Somerkivi 1955, 6; m1973:38, 52; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 192).

Edellisen voisi tiivistää seuraavaan: huoltajat määrittyvät ennen kaikkea arviointitiedon vastaanottajiksi, jossakin määrin osallistuviksi soveltajiksi. Viimeksi mainittuun liittyy pyrkimys vaikuttaa oppilaiden huoltajiin: heidän tulee tulkita arviointitieto oikein ja soveltaa sitä oikein. Aineopetussuunnitelmien ja käsikirjojen suhde oppilaiden huoltajiin arvioinnissa

on vaitonainen; tältä osin nämä oppilaiden arviointia määrittelevät tahot luovat arvioinnista omaa tulkintaa.

#### 6.2.2.3.2 Oppilaitokset ja työnantajat

Arviointitiedon vastaanottajia ja soveltajia ovat myös peräkkäisten kouluasteiden oppilaitokset sekä työnantajat. Nämä tarvitsevat arviointitietoa voidakseen sijoittaa oppilaita oikealla tavalla. Arviointitiedon vastaanottajina ja soveltajina eri oppilaitokset ja työnantajat ovat esillä 1940-luvulta alkaen oppikirjoissa, mietinnöissä ja tieteellisissä teksteissä. (Salmela 1944, 8, 10, 22; Koskenniemi 1946, 358; 1952, 128; 1959, 142; 1967 129; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245; 1965, 245; Vahervuo 1958, 22–31; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273, 283; 1964, 261–262, 271–272; 1978, 188, 194, 197; Heinonen 1959, 121; Mäkelä 1962; Sipinen 1967, 17, 18; Karvonen 1968, 131, 138–139; POPS1, 161; m1973:38, 85–88; Lahdes 1973, 249; Rönnholm 1973, 11, 14; Linnakylä 1974, 11, 25–26; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1; Heinonen & Viljanen 1980, 169.) Oppilaitokset ja työnantajat määrittävät välineellisessä arvioinnissa tiedon monien käyttötarkoitusten kautta.

*Yhteiskunnan ja erilaisten jatko-opintolaitostenkin kannalta koulun antamien arvosanojen pitäisi olla luotettavia ennusteita. Tuleva työnantaja katsoo hyvällä syyllä olevansa oikeutettu luottamaan siihen kuvaan, minkä koulutodistus antaa. Hän haluaa siitä nähdä, millä suunnalla ovat entisen koulunoppilaan hyvät ja huonot saavutukset, onko hänellä kieli- vai matematiikkapää, onko hän huolellinen, kuuluuko hän oppilasjoukon alku- vai jälkipäähän. Tästä seuraa, että eri koulujen arvostelun pitää olla yhdenmukaista. (Koskenniemi 1959, 142.)*

*Päättettyään jonkin koulumuodon oppilas voi siirtyä jatkamaan opintojaan toisessa koulussa tai työelämän palvelukseen. Kummassakin tapauksessa vastaanottava koulu tai työnantaja haluaa eräitä tietoja tulijasta. Vastaanottavat koulut tarvitsevat tietoja oppilaitten aikaisemmasta koulumenestyksestä, heidän opiskelutottumuksistaan, asenteistaan ja harrastuksistaan voidakseen*

*1) suunnitella omaa toimintaansa tavoitteittensa mukaisesti ottaen huomioon oppilaiden valmiustason ja*

*2) suorittaa asiallista oppilasvalintaa. (m1973:38, 85.)*

*Työnantajan kannalta voi olla tärkeää tietää, mitä työhön pyrkivät ovat kouluaikanaan opiskelleet, mitä yksityiset kurssit sisältävät ja erityisesti millaisia ammatillisia valmiuksia eri kurssit ovat kehittäneet sekä miten pyrkijät ovat näissä kursseissa menestyneet ja millaisia heidän työskentelytapansa ovat. (m1973:38, 87.)*

#### 6.2.2.3.3 Asiantuntijat

Arvioinnin osallisiin kuuluvat vielä arviointivälineiden tuotantoon ja tulosten tulkitsemiseen ja soveltamiseen erikoistuneet asiantuntijat, joiden asemasta oli jo edellä opettajan toimijuuden yhteydessä hahmotelma. Asiantuntijoiden joukko on välineellisessä arvioinnissa laaja ja välttämätön. Asiantuntijuus ja erikoistuneet toimijat määrittävät



välineellisen arvioinnin keskeisistä periaatteista käsin. Laatutiedon vaade sysää joukkoon arvioinnin kehittäjät. Heidän huolenaan on ennen kaikkea arvioinnin välinetuotanto, mikä mahdollistaa luotettavan arvioinnin ja vertailukelpoiset, sovellettavat tulokset. (Cavonius 1961, 127, 144; Heinonen 1959, 120; 1961, 24, 61, 172; Karvonen 1968, 134–136; Koort 1969, 63, 69; Lahdes 1969, 255–256; 1973, 253; POPS1, 160; Puro 1971, 1–2; Takala 1971, 1–2; m1973:38, 37, 51, 96–97; m1973:38, 126; Linnakylä 1974, 10.)

Myös yhtenäisyyden vaade liittyy koulun kokeisiin eri tahoja: yhteisiä kokeita voivat järjestää kouluhallitus, lääninhallitukset tai toiminta-alueellaan ohjaavat opettajat (Kallio & Tegengren 1935; Gästrin 1938, 21; Lehtovaara 1952, 50–51; Lahdes 1969, 256; POPS2, 193; mat70, 14, 15; Koski & Kettunen 1972, 206, 215; Linnakylä 1974, 2; Heinonen & Viljanen 1980, 304). Etäisin yhteisten kokeiden organisaattori on Unesco (Heinonen 1961, 172). Ulkopuolinen asiantuntija voi myös olla jakautumaa koskevien ohjeiden antaja (Vahervuo 1948, 13–14; 1958, 119; Kivekäs 1952, 150; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249; 1965, 249; POPS1, 169; Koskenniemi & Hälinen 1970, 175; 1974, 175; 1978, 175). Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen havainnollistaa yhteisen kokeen tavoitetta tarkastella koulumuodon tuloksellisuutta sekä pyrkimystä yhtenäistää arviointia. Toinen koskee asiantuntijain laatiman standardikokeen yhteyttä oppilaan yksilöimisen tavoitteeseen.

*Viime toukokuun 27. p:ksi järjesti kouluhallitus oppikouluihin keskikoulun viimeiselle luokalle samanaikaiset kokeet matematiikassa. Kokeiden järjestäminen johtui lähinnä siitä, että kouluhallituksen on vaikea tarkastusten harvalukuisuuden takia saada selvää käsitystä siitä, minkälainen taso oppikouluissa saavutetaan keskikoulun viimeisellä luokalla. (Kallio & Tegengren 1935, 253.) [...] Samaten on opettajien, joiden luokkien arvosanojen keskimäärät algebrassa ja geometriassa ovat keskimääräistä korkeammat tai alemmat, tarpeellista tutkia, johtuuko keskimäärä satunnaisista seikoista vai riippuuko arvosanan korkeus tai alhaisuus opettajan arvostelun liiallisesta suopeudesta tai ankaruudesta. (Kallio & Tegengren 1935, 253, 257.)*

*Koulusaavutuskokeita, jotka on huolellisen tavoiteanalyysin jälkeen ja kasvatustieteellisen mittauksen teoriaa soveltamalla laadittu ja esitetty riittävän suurelle haluttua luokkatasoa edustavalle oppilasjoukko ja joiden tuloksista voidaan tehdä päätelmiä oppilaan sijainnista koko maan vastaavan luokkatason oppilaiden muodostamassa suoritusjakautumassa, nimitetään standardikokeiksi. (Karvonen 1968, 134.) [...] Standardikokeiden kehittäminen tapahtuu yleensä ryhmätyönä. Työryhmään kuuluu kyseisen oppiaineen asiantuntija, testimetodikko ja aineen opettaja. Koetehtävät joutuvat yleensä vielä kielentarkastajan tutkittaviksi. (Karvonen 1968, 136.)*

Arvioinnin systemistuminen monine kohteineen ja tiedon käyttötarkoituksineen liittyy arviointiin eri asiantuntijoita. Arviointi ei ole erillisiä toimia ja toimenpiteitä, vaan on kyse kokonaisuudesta, arviointijärjestelmästä, jota myös tulee kehittää. Tämä arvioinnin ulottuvuus tuo arviointiin jälleen asiantuntijuuden uusia portaita: ministeriön, keskusviraston, aluehallinnon, koulut ja tutkimuslaitokset. Opetussuunnitelman kehittäminen liittyy keskushallinnon arvioinnin piiriin. Edelleen tavoitearvioinnin periaatteen voimistuessa arvioinnin kriteereiksi asetettavat tavoitemääritykset edellyttävät asiantuntijatyötä. Lisäksi suoritettujen kehittämistoimien vaikuttavuutta tulee seurata, mikä liittyy arvioinnin asiantuntijapiiriin vielä tutkijoiden joukon. Keskushallinto ja tutkijat saivat näin selkeän roolin 1970-luvulla. (POPS1, 158; m1973:38, 35, 88–89, 101, 109, 119, 123, 126; Puro 1971, 1; Takala 1971, 1; Linnakylä 1974, 8–9; 24–26; Korpinen 1976, 18; Leimu & Saari

1976, 46–47; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 193.) Tätäkin ennen on mainintoja keskushallinnon liittymisestä arviointiin. Nämä varhaiset huomiot koskevat arvioinnin yhtenäistämisyrittämyksiä (Vahervuo 1951, 243; 1958, 178; Kivekäs 1952, 150). Samoin tutkimuksen vaateesta on huomioita jo kosolti ennen 1970-lukua ja arvioinnin systemistymistä; nämä vaateet koskevat vilpin ehkäisyä (Kuuskoski 1936, 143), arvioinnin luotettavuutta (Vahervuo 1958, 119, 148), pyrkimyksiä ylittää oppimisen vaikeuksia sekä optimoida kokeisiin valmistautumista (Heinonen 1961, 169, 187), arvioinnin tuloksen tarkoituksenmukaista viestintää (Vahervuo 1958, 42) sekä arvioinnin välinekehittelyä (Heinonen 1959, 120; 1961, 24; Cavonius 1961, 144). Seuraavista esimerkeistä ensimmäiset kaksi koskevat vaadetta keskushallinnon yhtenäistävistä toimista. Jälkimmäiset kaksi koskevat tieteen ja hallinnon instituutioiden kietoutumista arvioinnin kysymyksiin.

*Arvostelujen yhtenäistäminen on kyllä suoritettavissa suhteelliseen systeemiin siirtymällä, mutta se edellyttää, että siirtyminen suoritetaan kaikissa oppilaitoksissa ja kaikissa oppiaineissa yhtäkaaisesti. Ceterum censeo: kouluviranomaisten olisi aika asettaa komitea suunnittelemaan oppilasarvostelun yhtenäistämistä. (Vahervuo 1951, 243.)*

*Kouluhallituksen olisi jo nyt uskallettava antaa keskiarvoa ja hajontaa koskevat ohjeet kouluille. Paljon tärkeämpää kuin keskiarvon määrääminen olisi se, että arvosanojen lukumäärä saataisiin säännöllisesti lisääntymään keskiarvoa kohti noustaessa ja sen jälkeen taas säännöllisesti vähenemään. (Kivekäs 1952, 150.)*

*Lukuvuonna 1970–71 matematiikan kokeiden laadinta tapahtui kouluhallituksen opetussuunnitelmien toteuttamista ja kehittämistä varten asettamassa matematiikan työryhmässä. Työryhmään kuului kuusi jäsentä, joista puolet oli kokeiluperuskoulujen matematiikan lehtoreita. Lisäksi työryhmässä olivat jäseninä aineen ylitarkastaja, opettajainvalmistuslaitoksen lehtori ja Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen edustaja. Työryhmään kuului vielä asiantuntijana apul.prof. Paavo Malinen. (Puro 1971, 1.)*

*Opetussuunnitelmien tavoitteiden analysointia varten tarvitaan asiantuntijaryhmiä. Työ, joka on osa yleistä opetussuunnitelmien kehitystyötä, vaatii monipuolista asiantuntemusta. Käytännön työssä toimivien opettajien asiantuntemus, korkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiden opettaja- ja oppilasvoimat sekä tutkimuksen edustajat tulisi saada mukaan tähän kehittämistyöhön. (m1973: 38, 119.)*

Toiseksi välineellisen arvioinnin totaalisuus kokoaa arvioinnin toimijoiden joukkoon laajasti oppilashuollon eri asiantuntijoita; tähän oli viittaus jo edellä opettajan toimijaverkoston yhteydessä. Arvioinnin intensivoituessa lapsen kasvu ja kehitys kokonaisuudessaan suljetaan arvioinnin piiriin. Näin huomioiduksi tulevat koulusaavutusten rinnalla affektiiviset ja sosiaaliset tekijät, psyykkinen ja fyysinen kehitys. Terveystieteiden, psykologian ja sosiaalialan asiantuntijat astuvat oppilaiden arviointiin. Toki kouluterveydenhuolto on tutkinut koulunuorisoa jo aiemmin, toki emotionaalisiiin ja sosiaalisiin valmiuksiin on huomio kiinnittynyt jo aiemmin, mutta välineellisen arvioinnin ohjelmassa kaikki oppilasta koskevat näkökulmat liitetään arviointitoimintaan. Erityisestä asiantuntijuudesta tulee arvioinnin uusi auktoriteetti. (Somerkiivi 1955, 6; Bruhn 1959, 331; POPS1, 160; m1973:38, 80–83, 108; Linnakylä 1974, 13, 22–26; Korpinen 1976, 19–21;

Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 200; Heinonen & Viljanen 1980, 76, 100, 110–111, 169.) Seuraavat esimerkit koskevat oppilashuollon eri asiantuntijoita.

*Koulupsykologin suorittama evaluaatio on siis lähinnä toteavaa. Tämä toiminta kohdistuu sekä koulutulokkaisiin, kouluvaikeuksista kärsiviin että opinto-ohjauksen puitteissa opinto-ohjelmiaan suunnitteleviin oppilaisiin. [...]*

*Koulukuraattori joutuu siis suorittamaan toteavaa ja ohjaavaa arviointia kyetäkseen ratkaisemaan esim. apukouluun tapahtuvia siirtoja, samalla hän joutuu välittämään keräämäänsä tietoa ottaen kuitenkin huomioon työn luonteesta johtuvat rajoitukset. (m1973:38, 82–83.)*

*Kasvattajana opettajan tulee huolehtia yksilön kokonaispersoonallisuuden ja hänen kaikinpuolisen kehityksensä edistämisestä. Lapsen fyysinen terveys ja henkinen kasvatus vaikuttavat myös fyysisiin ominaisuuksiin. Vaikka opettaja ei mitenkään voi korvata koulun terveydenhoitohenkilökuntaa eikä ottaa vastuuta sen tehtävistä, hänen tulee kuitenkin pystyä toteamaan, milloin oppilas on ohjattava asiantuntijain tutkittavaksi ja hoidettavaksi. (Heinonen & Viljanen 1980, 111.)*

*Tiedon luotettavuuden kannalta tulisi pitää tavoitteena, että koulukasvatuksessa laadittaisiin muistiinpanot sellaisista oppilaiden ominaisuuksista, jotka saattavat ilmaista jatkuvaa ja vahvaa poikkeavuutta normaalista kehityksestä. Oppilaiden tekoja ei tällöin tulisi tulkita, vaan ne olisi merkittävä tarkasti muistiin. Johtopäätösten tekeminen kuuluu lähinnä asiantuntijoille ja opettajan muistiinpanoista on etua erityisesti silloin, kun lapsen persoonallisuudenkehityksen häiriintyminen johtaa erityistutkimuksiin psykologin toimesta tai lapsen siirtämiseen erityislaitokseen. (Heinonen & Viljanen 1980, 169.)*

Välineellinen ajattelumalli tuo muassaan institutionalisoituneen asiantuntijuuden. Tällaisen asiantuntijuuden taustalla on tiede. Sen vaikutus oppilaiden arviointiin kanavoituu kahta reittiä. Tieteellistä arvioinnin välinetuotantoa kuvattiin jo edellä. Tieteen vaikutuksen toinen väylä on opettajankoulutus. Sen tehtävänä ja antina on tieteellisten periaatteiden ja tieteellisen asennoitumisen omaksuminen sekä intensiiviseen arviointiin kuuluvien periaatteiden toteuttaminen ja arvioinnin välineiden käytön harjoittaminen. Opettajan taidoissa kehittyminen on koko opettajanuran kestävä haaste; jatkokoulutuksen merkitys ja sen sisältöjen käytännöllisyys korostuvat. (Rosenqvist 1918, 57–58; Kivekäs 1952, 150; POPS1, 166; m1973:38, 91, 121–122; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 201; Heinonen & Viljanen 1980, 27, 58–61, 76, 83–84, 100, 105.)

Asiantuntijat kokeiden tai yleisesti arvioinnin välineiden tuottajina esiintyvät teksteissä 1950-luvulta alkaen oppikirjoissa, mietintöteksteissä sekä artikkeleissa (Vahervuo 1958, 164; Cavinus 1961, 127, 144; Heinonen 1961, 24, 61, 172; Karvonen 1968, 134–136; Koort 1969, 63, 69; Lahdes 1969, 255–256; POPS1, 160; Puro 1971, 1–2; Takala 1971, 1–2; m1973:38, 37, 51, 96–97; Lahdes 1973, 253; m1973:38, 126; Linnakylä 1974, 10). Hallinnon eri portaiden osallisuus yhteisten kokeiden tuottajina ja toimeenpanijoina on esillä niin ikään eri asemista tuotetuissa teksteissä, myös aineopetussuunnitelmissa jo 1930-luvulta alkaen, toki korostuneesti peruskoulun myötä 1970-luvulla (Kallio & Tegengren 1935; Gästrin 1938, 21; Lehtovaara 1952, 50–51; Lahdes 1969, 256; POPS2, 193; mat70, 14; Koski & Kettunen 1972, 206, 215; Linnakylä 1974, 2; Heinonen & Viljanen 1980, 304).

Huomiot eri alojen asiantuntijoista oppilaiden arvioinnin yhteydessä liittyvät ymmärrettävästi arvioinnin totaalistumiseen ja sen intensiivisyyden kasvuun. Varhaiset

huomiot ovat 1950-luvulta (Somerkiivi 1955, 6; Bruhn 1959, 331). Tämä eri alojen erityisen asiantuntijuuden esiinmarssi korostuu kuitenkin peruskoulun murroksessa 1970-luvulla. Teemaa käsitellään erityisesti oppikirjoissa, tieteellisissä teksteissä sekä vaihtelevan laajasti mietinnöissä. (POPS1, 160; m1973:38, 81–83, 108; Linnakylä 1974, 13, 22–26; Korpinen 1976, 19–21; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 200; Heinonen & Viljanen 1980, 76, 100, 110–111, 169.)

Aineopetussuunnitelmat luovat näiltä osin omaa aluettaan. Niissä on vain harvoin ja satunnaisesti mainintoja kokeita tuottavista erityisasiantuntijoista tai arvioinnin edellyttämästä yhteistyöstä koulun ja sen ulkopuolisten asiantuntijoiden kesken (POPS2, 193; mat70, 14, 15). Myös käsikirjojen ymmärrys rajautuu näiltä osin mietintöjä ja oppikirjoja kapeammin. Huomiot koulun ulkopuolisista arvioinnin asiantuntijoista ja arvioinnin edellyttämästä yhteistyöstä koulussa ovat harvat (Kettunen & Koski, 1972).

#### 6.2.2.4 Yhteenvedoa välineellisen arvioinnin osallisista

Olen edellä kuvannut välineellisen arvioinnin osallisia. Oppilaan määrittelyn ulottuvuudet teksteissä ovat kaksinaiset: toisaalta oppilas on hyvin intensiivisen kuvaamisen kohde, toisaalta oppilasta pyritään muuttamaan suoraan arvioinnin avulla. Oppilasta intensiivisesti kuvattaessa huomio kiinnittyy myös tiedon ja taidon ylittäviin oppilaan ominaisuuksiin. Kouluttamisen kannalta olennaisia oppilaan tarkastelun kohteita ovat edellytykset. Oppilasta tarkastellaan myös suhteessa koulutuksen tavoitteisiin. Tarkastelun perusteena on oppilaan oikea ja tarkoituksenmukainen korjaaminen ja sijoittelu. Vaikutettaessa oppilaaseen arvioinnilla oppilas on kohteena intensiivisesti, jopa totaalisesti. Oppilaaseen vaikuttaminen koskee oppilaan tuntemuksia, tahtoa, mahdollisuutta tulkita arviointitietoa, kykyä arvioida itseä, ymmärrystä sijoittautua oikein sekä arvostaa ja toimia oikein. Oppilasta muutetaan myös kultivoimalla hänessä arvostettuja kansalaisuuden piirteitä. Sikäli kuin oppilas edellytyksineen on muuttamaton, hän on vaikutusten tuottaja, jonka muuttamattomiin ominaisuuksiin koulua tulee sopeuttaa.

Näkökulma opettajiin on samoin kaksinainen. Opettaja on perinteisesti arvioinnin keskiössä. Epätarkoituksenmukaisten käytäntöjen takia opettaja kuitenkin marginalisoituu yhtenäisen, totuudellisen tiedon ja tällaista tietoa tuottavien välineiden kehittelyn rinnalla. Opettajuus on eriytynyt: opettajat ovat taidoiltaan erilaisia. Sikäli kuin opettaja on arvioinnin virhelähde, hän on oppilaan tavoin korjauksen alainen. Opettajan keskeisen aseman rajaajaksi tulee myös toimijaverkosto. Toisaalta opettaja voi olla tällaisessa verkostossa vertaisena asiantuntijajäsenenä, toisaalta opettaja on verkostosta selvästi riippuvainen, kun verkosto on arvioinnin välineiden tuottajana ja tarkoituksenmukaisten menettelyjen velvoittajana.

Huoltajat ovat ennen kaikkea arviointitiedon vastaanottajia ja soveltajia, osin myös opettajien rinnalla kanssakasvattajia. Tiedon vastaanottajina ja soveltajina he ovat korjauksen alaisia, jotta he osaisivat vastaanottaa, tulkita ja soveltaa arviointitietoa oikein. Eri alojen asiantuntijat ovat yhtenäisen ja totuudellisen arviointitiedon tuottajia sekä tämän moninaisen tiedon soveltajia oppilaiden korjaamiseksi.

Välineellisen arvioinnin osalliset määrittävät välineellisen arvioinnin keskuksista käsin: monenlaiset tavoitteet, muutospyrkimys, tieto, tiedon monet käyttötarkoitukset ja erityiset arvioinnin välineet rajaavat niin oppilaan, opettajan, oppilaiden huoltajat sekä arviointiin

osallistuvat monet asiantuntijat. Tiedon tuottaminen ja soveltaminen tavoitteisiin pyrittäessä määrittää arvioinnin piiriin kutsutuille autonomian alueita ja riippuvuuden suhteita. Välineellisessä arvioinnissa oppilaan toiminnan ala jää kapeaksi: oppilas on paljolti kohde. Opettajasta piirtyy kaksinainen kuva: toisaalta opettaja on arvioinnin kiistämätön keskus, toisaalta korjauksille altis virhelähde. Opettajan ympärille rakentuva toimijaverkosto on olemassa samoin näiden välineellisen arvioinnin keskuksien voimasta, siis sovellettavissa olevan tiedon tuottamiseksi ja arvioinnin osallisten saattamiseksi tavoitteiden mukaiseen tilaan.

## **6.3 KYSEENALAISTAVA AJATTELUMALLI**

### **6.3.1 Arvioinnin keskusten kyseenalaisuus**

Arvioinnin byrokraattinen ajattelumalli ja välineellinen ajattelumalli piirtyvät selkeästi aineistosta. Kolmantena on oppilaiden arviointia kyseenalaistava ajattelumalli. Siihen tukeutuessaan kirjoittajat kyseenalaistavat selvinä pidettyjä oletuksia ja pohtivat arvioinnin mahdollisuutta vakiintuneiden arvioinnin muotojen ulkopuolella. Tämä pohdinta voi koskea arvioinnin perusteita ja oikeutusta sinällään. Edelleen on mahdollista problematisoida arviointia ja siihen liittyviä tavoitteita arvojen kautta. Keskustelu voi vielä koskea kasvatustilanteen luonnetta tai olemusta. Silloin huomio kohdistuu koulun ja koululaitoksen tavoitteisiin ja tehtäviin. Arvioinnin perusteiden pohdinta koskee myös arvioinnissa tuotetun tiedon luonnetta. Lopulta tällainen arvioinnin kyseenalaistava ajattelumalli ulottuu myös tapaan organisoida koululaitos. Seuraavassa käsitellään näitä arvioinnissa problematisoituja puolia.

**Arvioinnin oikeutus.** Arvioinnin ytimeen osuu keskustelu, joka koskee arvioinnin oikeutusta ja mielekkyyttä. Tämä näkökulma on kannanotto joihinkin aiemmin esiteltujen arvioinnin tulkintojen keskeisiin puoliin. On kyse arvioinnin perusteiden hahmottamisesta, arvioinnin mahdollisuuden ja oikeutuksen pohtimisesta tilanteesta, jossa arviointi näyttää intensivoituvan ja laajenevan ja tulevan näin välttämättömäksi osaksi koulutuksen koko prosessia. Vastakkain asettuvat koulutieto, suoritettava kurssi ikään kuin tuotteena ja hyödykkeenä sekä toisaalta kasvatuksen perimmäinen tavoite ja tarkoitus. Keskiöön nousee koulutuksessa tuotettava olio: millä mitoin suoriutumista osoittanut on rinnastettavissa johonkin ikään kuin hyvin elämään kykenevään.

Arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa kirjoittajat pohtivat periaatteellista mahdollisuutta hahmottaa ja määritellä arviointia monin eri tavoin. Kirjoittajien pyrkimyksenä on kirkastaa koulutuksen olennaista tuotosta, jäsentää ja määritellä kasvatuksen arvokasta tavoitetta. Näin perinteinen arviointi voi siirtyä pois koulutyön keskiöstä: perinteinen arviointi ei tavoita koulun olennaista tuotosta eikä koulun keskeistä tehtävää. Sivistys nousee kasvatuksen perimmäiseksi arvoksi, eikä sen määrällistävää mittaaminen ole mielekästä. Samoin koulun tuotoksen mitattavuus problematisoituu; koulukasvatuksen laajaksi tavoitteeksi ymmärretyn sivistämisen ja kulttuuri-ihmiseksi kasvattamisen numeerinen mittaaminen on ongelmallista. Koulutus ja kasvatustavoitteiltaan eivät ikään kuin tyhjene mitattavissa olevaan. (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 246; 1965, 246; Koskenniemi 1959, 143; 1967, 130; Koskenniemi & Hälinen 1970, 170; 1974,

170; 1978, 170.) Arvosanojen sijaan olennaista on oppiminen (Heikinheimo 1915, 352). Kuitenkin joudutaan toteamaan, että toistaiseksi nykyisessä koulussa arviointi on välttämättömyys (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 246; 1965, 246; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169). Seuraavat esimerkit koskevat perinteisen arvioinnin oikeutuksen kiistämistä.

*Ja rohkenen toivoa, että opettajat kaikesta vanhempain taholta ehkä tulevasta painostuksesta huolimatta eivät kovin suurta painoa panisi arvosanoihin. Oppiminenhan on koulussa pääasia. (Heikinheimo 1915, 352.)*

*Lin Jutang päätyy pitämään nykyistä arvostelujärjestelmää haitallisena, koska pakollisten oppiennätysten etukäteen määrittämisessä piilee se vaara, että ihminen, joka on suorittanut tällaisen oppikurssin, luulee tietävänsä kaiken mitä sivistyneeltä ihmiseltä vaaditaan. On luovuttava, hän sanoo, siitä ajatuksesta, että ihmisen tietoja voidaan millään lailla mitata tai tutkia. (Koskenniemi 1967, 130.)*

**Arvioinnin arvot.** Arvioinnin kehittäminen ja siihen liittyvät ratkaisut problematisoituvat, kun todetaan mahdottomuus perustella näitä ratkaisuja vain kasvatuksellisesti. Yhteiskunta on moniarvoinen; yksimielistä arvopohjaa kasvatusta koskeville päätöksille on vaikea löytää. Kasvatuksellisten perustelujen puuttuminen sysää arviointiinkin liittyviä ratkaisuja koulutus- ja yleisemmin kulttuuri- ja yhteiskuntapolitiikan alueille. Samalla ne tulevat keskustelun, väittelyn ja muuttamisen kohteiksi. (Vahervuo 1958, 167–168; m1973:38, 42–43, 45, 128–129; Lahdes 1973, 245; Heinonen & Viljanen 1980, 17, 38–39.)

Tämän keskustelun yksi näkökulma on esimerkiksi sukupuolen mukaan eriytyvä arviointi: tyttöjen ja poikien arviointi on erilaista tyttö-, poika- ja sekaluokilla; oikeudenmukaisuus kiertyy tähän erilaisina jatko-opintomahdollisuuksina. Ilmiön kulttuuripoliittinen ulottuvuus on siinä, millaiseksi jonkin koulumuodon oppilaiden sukupuolijakautuma muotoutuu. Se ei ole yksiselitteisesti ikään kuin oikein jäsentynyt ilmiö, vaan se edellyttää arvoihin perustuvia valintoja ja päätöksiä. (Vahervuo 1958, 167–168; Bruhn 1959, 333.)

Problematisoivassa ajattelumallissa myös oikeudenmukaisuus on ongelmallinen. Oikeudenmukaisuuden vaateen esittäminen sinällään on helppoa. Kuitenkin oikeudenmukaiseksi ymmärretty näyttäisi vaihtelevan tarkastelukontekstin mukaan; se ei ole yksiselitteisesti määritettävissä. (Vahervuo 1958, 36, 158, 171; Koskenniemi 1959, 145; 1967, 132.) Samanlainen määrittelyn vaikeus koskee arvioinnin yhdenmukaisuuden vaadetta (m1973:38, 45, 129). Seuraavissa esimerkeissä korostuvat ongelmalliset tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä koulutuksellisten ratkaisujen päätösluonne.

*Sitä vastoin nämä jälkimmäiset [koulutusjärjestelyjen / koulutuksen tulosten yhdenvertaisuus, mv] edustavat erilaisia perusnäkemysten yksilön ja yhteiskunnan suhteesta. Jos määritellään yhdenvertaiseksi – tai demokraattiseksi – sellainen koulu, jossa jokainen voi työskennellä oman henkisen kapasiteettinsa varassa oman suorituskäytönsä kannalta optimaalisissa olosuhteissa, silloin opetus ja sen osana oleva arviointitoiminta järjestetään tämän lähtökohdan mukaan. Jos taas demokraattiseksi määritellään sellainen koululaitos, joka aktiivisesti pyrkii suoritustasojen yhtenäistämiseen yhteiskunnassa, silloin koulutyön järjestely ja siihen kuuluva evaluaatio saa jossain määrin edellisestä poikkeavat muodot. Meillä viime aikoina käyty koulukeskustelu on koskenut*

*nimenomaan näitä kahta koulutuksellisen tasa-arvoisuuden käsitettä ja mielipiteet ovat käyneet eri suuntiin. (m1973:38, 45.)*

*Toimikunta on asettanut vastakkain opetusjärjestelyjen ja koulutuksen tulosten yhdenvertaisuuden tuodakseen kärjistetyksi esiin evaluaatiotoiminnan erot toteutettaessa eri tavoin määriteltyä koulutusdemokratiaa. Toimikunta haluaa tällä kiinnittää huomiota siihen, että näiden määritelmien välillä suoritettava valinta on perustavaa laatua sekä opetussuunnitelmien yleisen kehittämisen että evaluaatiotoiminnan uudistamisen kannalta. (m1973:38, 129.)*

*Periaatteessa deduktiivinen evaluaatio näyttää varsin johdonmukaiselta ja kehittyneeseen koulutusjärjestelmään sopivalta. Vaikeutena on kuitenkin asettaa sellaisia kokonaistavoitteita, jotka olisivat yleisesti hyväksyttyjä. Moniarvoisessa yhteiskunnassa on hyvin erilaisia käsityksiä kulttuuri-ihmisestä. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea ei voinutkaan ottaa tällaista yhtenäistä kokonaistavoitetta suunnitelmansa lähtökohdaksi. (Heinonen & Viljanen 1980, 38–39.)*

**Kasvatus ilmiönä.** Arviointia kyseenalaistava ajattelumalli koskee myös kasvatusilmiön luonnetta. Tunnistetaan ja tunnustetaan kasvatusilmiön perustava avoimuus; näin myös oppilaiden arviointi ilmiönä on avoin. Tämän myötä esiin nousee kasvatuksen ilmiöiden välttämättä satunnainen, ei-hallittavissa oleva puoli, kun samalla kuitenkin välineellisessä ajattelumallissa pyritään hallinnoimaan ja hallitsemaan, jopa eliminoidaan, tätä satunnaisuutta kehittämällä ja parantamalla koululaitosta ja sen menettelytapoja, siis myös arviointia, erilaisin ratkaisuin. (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253; 1965, 253; Vahervuo 1958, 35–36; Koskenniemi 1959, 144; Koort 1969, 72; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168; 1974, 168; 1978, 168; Heinonen & Viljanen 1980, 74.) Seuraava esimerkki kuvaa kasvatusilmiön avoimuutta.

*Kun erityisesti juuri vertailevilla arvosanoilla on saajiinsa voimakkaita psyykkisiä vaikutuksia, on lähellä ajatus, että opettaja voisi tahallisesti käyttää arvosanoja vaikuttamistarkoituksessa. Tämä merkitsisi sitä, että hän antaisi joillekin oppilaille parempia ja joillekin huonompia arvosanoja kuin heille ilman noita tarkoituksia olisi annettava. Sikäli kuin joskus kuullulla vaatimuksella, että arvostelun tulee olla ”pedagogista, tarkoitetaan tätä, on tällaiseen vaatimukseen suhtauduttava lähinnä epäillen. Tuollaiseen ”pedagogisuuteen” vaadittaisiin näet niin taitavaa opettajaa (psykologia), että sellaista tuskin onkaan. Hänenhän pitäisi etukäteen nähdä, mitä erilaiset arvosanat ja arvosanojen muutokset vaikuttavat mitä erilaisimpiin oppilaisiin, eikä vain arvosanojen saajaan vaan myös hänen tovereihinsa. (Vahervuo 1958, 35–36.)*

**Arviointitiedon luonne.** Arviointia kyseenalaistava keskustelu voi olla kannanotto arviointitiedon totuudellisuuden rajoihin, arviointiin sisältyvään virheeseen, kun toisaalta välineellisessä ajattelumallissa juuri totuudellisuuden vaade on lähtökohta perustella arvioinnin menettelytapoja ja niiden arvoa, välineellisessä arvioinnissa erityisesti käyttöarvoa. Arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa arviointikin tuloksineen on kritisoitavissa. Huolimatta arvioinnin välineiden hiomisesta ja kehittämisestä, huolimatta totuuden tavoittelun eksakteista tekniikoista arvioinnin totuudellisuus jää teoreettiseksi, ei välttämättä saavutetuksi tavoitetilaksi. (Oksanen 1937, 278–279; Karvonen 1968, 140; Koskenniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; 1978, 171.) Seuraavissa esimerkeissä havainnollistuu, että virheetön arviointitieto ei ole saavutettavissa.

*Oppilaiden arvostelu on riippuvainen monista yksilöllisistä seikoista ja objektiiviseen totuuteen tässä on mahdoton päästä, jos koulu tahdotaan säilyttää elävänä kouluna. (Oksanen 1937, 278–279.)*

*Arvosanan yhteydessä pitäisi myös voida jollain tavoin ilmoittaa mittausvirheen todennäköinen suuruus. Tämä on tärkeää siksi, että koulu tunnustaisi siten arviointivirheen mahdollisuuden olevan olemassa. (Karvonen 1968, 140.)*

*Myös oppilas kykenee paremmin selvittämään itselleen, miksi todistusnumerot ovat sellaisia kuin ovat, jos evaluointi on jatkuvaa. Tältä pohjalta hän voi mahdollisesti kritikoidakin noita numeroita. (Koskeniemi & Hälinen 1970, 171.)*

**Koulu organisaationa.** Lopulta arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa viitataan myös koulun organisoimiseen. Koulu järjestyy perinteisesti luokka-astein; tällä tavoin organisoitu koulu ei kuitenkaan ole välttämättömyys, ei ainoa mahdollisuus (Bruhn 1959, 333–334). Oppilas voi esimerkiksi edetä eri oppiaineissa eri vuosiluokkien mukana. Toisin organisoitu koulu voisi tuottaa toisenlaisia arviointiratkaisuja. (Koskeniemi & Hälinen 1970, 175; 1974, 175; 1978, 175; m1973:38, 65.) Seuraavissa esimerkeissä havainnollistuu luokkiin organisoidun koulun kritiikki.

*Jos kokeet ja kuulustelut reaaliaineissa yläluokilla järjestetään niinkuin edellä on ehdotettu siten, että laajempi oppikurssin osa määrätään kunkin kuulustelun aiheeksi, ja jos sitä paitsi lukujärjestys laaditaan siinä tarkoituksessa, että näille oppilaille järjestetään mahdollisuus useita tunteja yhteen menoon harjoittaa samaa tai samankaltaista toimintaa, voidaan ehkä syvästi juurtunutta jäykkää luokkajärjestelmääkin hieman höllentää. [...] Toistaiseksi vakiintunut luokkajärjestelmä, joka näyttää suosivan kultaista keskikertaisuutta, tuntuu tarkoituksenmukaiselta. Se on järjestelmällinen, hitaasti etenevän opetuksen luonnollinen kehys. Mutta sitä voidaan varmaankin silloin tällöin höllentää, ainakin kokeilutarkoituksessa. (Bruhn 1959, 333–334.)*

*Yksilöllistä työtä käsiteltäessä mainittiin (s 148) Dalton-järjestelmä, jossa kukin oppilas tietäin rajoituksin etenee opinnoissaan omien edellytystensä mukaisesti eikä ole sidottu vuosiluokkansa yhteisiin oppimääriin. Tällöin oppilas voi esim. opiskella eri aineissa eri vuosiluokkien oppiaineista. Meikäläisessä koulussa tällainen on käynyt päinsä vain kansakoulun yhdysluokissa ja niissäkin vain osittain.*

*Suomalaisen koulun organisaatio on edelleenkin niin kankea, että oppilas lukuvuoden päättyessä joko siirretään seuraavalle luokalle tai (ehdoitta tahi ehtojen jäätyä suorittamatta) jatkaa opintojaan samalla vuosiluokalla kuin edellisenäkin vuonna. (Koskeniemi & Hälinen 1970, 175.)*

**Koulutyön keskiö.** Vain kaksi tutkituista teksteistä rakentuu kokonaan kyseenalaistavan ajattelumallin varaan. Toisen tällaisen tekstin huomiot ovat yllä arvioinnin oikeutuksen kohdalla (Heikinheimo 1915). Toinen näistä teksteistä on Helly Grönlundin Steiner-pedagogiikkaa esittelevä teksti (1941). Vaikka tässäkin tekstissä arviointi on vahvasti väline, tekstissä kyseenalaistetaan edellä luonnehditut välineellisen arvioinnin keskuskeskukset. Välineelliselle arvioinnille keskeisiä ovat koulun kautta määrittävät tavoitteet, yhtenäiset arviointivälineet ja -menetelmät sekä eksakti arviointitieto. Näiden sijaan Grönlundin tekstissä arvioinnin keskiössä on kasvatettava. Koulun yleisten kasvatustavoitteiden sijaan



keskuksena on lapsen sisäisten voimien kehittäminen. Byrokraattisen ajattelumallin keskuksena on luokka-astein organisoitu koulu; niiden sijaan Grönlundin tekstissä on koululuokka sosiaalisena yhteisönä. Tämän kautta sekä byrokraattiselle että välineelliselle ajattelumallille keskeinen luokalle jättämisen kysymys näyttäytyy toisesta näkökulmasta: lasta ei voi erottaa hänen kasvuaan tukevasta luokkayhteisöstä. Silloin luokalle jättäminen kysymyksenä mitätöityy. (Grönlund 1941, 164–166.)

Byrokraattisessa ajattelumallissa todistus on oppilaan logistisen käsittelyn väline luokka-astein organisoidussa koulussa. Välineellisessä ajattelumallissa todistus on väline optimoida koulun asettamien tavoitteiden saavuttamista. Koulun perinteinen arviointi johtaa harjoittamaan muistia yksipuolisesti ja tekee oppimisesta rutiinia. Perinteisen todistuksen käyttöarvo koulun ulkopuolella on siksi Grönlundin mukaan kyseenalainen. Grönlundin tekstissä todistus sen sijaan on väline lapsen sisäisten voimien kehittämiseen. Arviointi on sovitettava lapsen ja tämän mahdollisuuksien mukaan. Tavoitteiden tehokkaan tavoittelun sijaan Grönlund korostaa sellaista arviointia, joka antaa aikaa lapsen luonnolliselle sisäiselle kasvuille. Todistus kokoaa opettajan käsityksen lapsen suoriutumisesta ja kehitysmahdollisuuksista. Todistus on väline, kun opettaja ja vanhemmat yhdessä pohtivat lapsen kasvattamisen kysymyksiä ja hakevat niihin ratkaisuja. (Grönlund 1941, 164–166.)

Grönlundin tekstissä tulevat näin kyseenalaistetuiksi byrokraattisen arvioinnin oppimäärän kautta luokka-astein organisoitu koulu sekä todistus oppilaan määrittäjänä tässä koulussa. Edelleen kyseenalaistetuksi tulee koulun tavoitteenasettelu sekä näiden tavoitteiden saavuttamista ja tehokkuutta optimoiva arviointi. Kyseenalaiseksi tulee todistus eksaktin tiedon tiivistäjänä sekä todistus oppilaan sijoittelun varmana välineenä.

### 6.3.2 Kyseenalaistavan ajattelumallin osalliset

Arvioinnin kriittinen pohdinta ja arvioinnin avoimuuden tunnistaminen on paljolti toimijatonta. On kyse periaatteista ja arviointi-ilmion perusluonteen määrittelystä. Oppilas toimijana on esillä arvioinnin potentiaalisena kritisoijana (Koskenniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; 1978, 171). Arvioinnin avoimuuden myötä, arviointitiedon mahdollisen virheellisyyden myötä kritiikki on mahdollista. Edelleen oppilas on läsnä oikeudenmukaisuuden toteutumana, osallisena käytännöissä, joissa liikutaan kohtuullisuuden ja oikeudenmukaisuuden alueilla (Vahervuo 1958, 36, 158, 171; Bruhn 1959, 333; Koskenniemi 1959, 145; 1967, 132). Grönlundin tekstissä oppilas saa uuden aseman: lapsi sinällään erityisine ominaisuuksineen on koulutyön ja arvioinnin keskus. Lapsen luonnollinen kehityspotentiaali on lähtökohta; kasvatusta ja tavoitteenasettelu sovitetaan siihen. (Grönlund 1941, 164–166.)

Grönlundin tekstissä opettaja ja oppilaan huoltajat ovat esillä muista kyseenalaistavan arvioinnin teksteistä poiketen. Opettaja ja huoltajatkin piirtyvät tällöin edellä kuvatun keskuksen mukaan: lapsi on keskus, josta opettaja kokoaa käsityksensä ja jonka luonnollinen kasvu on opettajan ja huoltajien yhteisen toiminnan päämäärä. (Grönlund 1941, 166.)

### 6.3.3 Yhteenvetoa kyseenalaistavasta ajattelumallista

Arviointia kyseenalaistava tapa käsitellä oppilaiden arviointia on tutkituissa teksteissä harvinaisin; se esiintyy vain satunnaisesti. Sitä käsitellään ja ilmaistaan vain lyhyesti ja suppeasti muiden ajattelumallien laajaan esittelyyn verrattuna. Se esiintyy lähes pelkästään muiden jäsenysten rinnalla, ei itsenäisesti yksittäisen tekstin ainoana oppilaiden arviointia koskevana jäsentämisen tapana (Oksanen 1937, 278–279; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 246; 1965, 246; Koskeniemi 1959, 143; 1967, 130; Bruhn 1959, 333; Koskeniemi & Hälinen 1970, 170; 1974, 170; 1978, 170; Vahervuo, 1958 167–168; Karvonen 1968, 140; m1973:38, 42–43, 45, 128–129; Lahdes 1973, 245; Heinonen & Viljanen 1980, 17, 38–39) lukuun ottamatta Heikinheimon (1915) ja Grönlundin (1941) tekstejä. Avoimuuden ja toisin olemisen näkökulma tulee usein vaietuksi, syrjään sysätyksi, vain periaatteelliseksi, mutta ei käytännössä toteutuvaksi mahdollisuudeksi, ainakaan olemassa olevassa koululaitoksessa, ainakaan toistaiseksi (Koskeniemi & Valtasaari 1954, 246; 1965, 246; Koskeniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169).

Tämä arvioinnin ajattelumalli on ennen kaikkea oppikirjojen kirjoittajien mahdollisuus jäsentää oppilaiden arviointia (Grönlund 1941; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 246; 1965, 246; Koskeniemi 1959, 143; 1967, 130; Bruhn 1959, 333; Koskeniemi & Hälinen 1970, 170; 1974, 170; 1978, 170; Vahervuo 1958, 167–168; Karvonen 1968, 140; Lahdes 1973, 245; Heinonen & Viljanen 1980, 17, 38–39). Myös oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan mietinnössä tunnustetaan arvioinnin avoimuus tästä näkökulmasta (m1973:38, 42–43, 45, 128–129). Yksittäisiä huomioita on myös artikkeleissa (Heikinheimo 1915; Oksanen 1937, 278–279). Arviointia problematisoivia huomioita on oppikirjoissa 1940-luvulta alkaen tutkittavan ajanjakson loppuun (esimerkiksi Koskeniemi & Valtasaari 1954, 246; Heinonen & Viljanen 1980, 17, 38–39).

Suppeastikin esiintyvänä kriittinen, arviointia kyseenalaistava ajattelumalli on olennainen, sillä se kohdistuu juuri sellaisiin koulun ja arvioinnin puoliin, jotka ovat keskeisiä toisissa tavoissa käsitellä oppilaiden arviointia, siis arvioinnin byrokraattisessa ja välineellisessä ajattelumallissa. Yksi tällainen teema on koulun organisoiminen luokka-astein, mikä on olennaista byrokraattisessa ajattelumallissa. Välineelliselle ajattelumallille taas ominaista on korostaa arviointitiedon totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta yleisenä periaatteena, kasvatusilmion hallittavuutta ja säädeltävyyttä sekä arvioinnin oikeutuksen itsestään selvyyttä. Näihin välineellisen arvioinnin keskuksiin arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa kohdistetaan huomio ja kritiikki.

## 6.4 YHTEENVETOA ARVIOINNIN AJATTELUMALLEISTA

Edellä oleva on vastauksena ensimmäiseen tutkimusongelmaan eli siihen, millaisia ajattelumalleja oppilaiden arvioinnista on tutkituissa teksteissä. Teksteissä on kolme eri ajattelumallia: byrokraattinen, välineellinen ja kyseenalaistava. Keskeisiltä osiltaan ajattelumallit ovat pysyviä läpi koulunuudistuksen.

Byrokraattisen ajattelumallin keskuksina ovat luokkiin organisoitu koulu sekä arviointidokumentit, jotka asemoivat oppilaan kouluun. Keskeisenä periaatteena on yhtenäisyys. Toiminta byrokraattisessa arvioinnissa on määrämuotoista: arviointitoimilla on

oikeat ajankohdat, nimetyt osalliset voivat toimia määritellyissä rajoissa, ja hallinnollisista arviointitoimista on jälkinä määrämuotoisia dokumentteja. Byrokraattisen arvioinnin osallisista muodostuu portaittainen hierarkia, jossa viranomaiset ovat autonomisessa asemassa ja oppilaat ja huoltajat kohteen ja anovan kansalaisen asemassa. Tämän portaittaisen hierarkian vahvin tuki on arviointia koskeva valituskielto. Byrokraattinen ajattelumalli on ennen kaikkea säädösten, hallinnollisten ohjeiden ja käsikirjojen näkökulma arviointiin. Siihen voidaan viitata myös oppikirjoissa ja mietinnöissä.

Välineellisessä ajattelumallissa korostetaan arvioinnin välinelunnetta. Olennaista on arviointitiedon käyttäminen joihinkin tarkoituksiin. Siksi välineellisen arvioinnin yhteydessä ominaista on puhua tavoitteista. Tavoitteet ovat koulutuksen ja arvioinninkin lähtökohta. Tieto on välineellisessä arvioinnissa olennainen: tieto konkretisoi vallitsevan kasvatustodellisuuden ja tavoitteiden suhteen. Jotta voitaisiin saavuttaa sovellettavaa tietoa, arvioinnin on oltava totuudellista ja yhtenäistä. Jotta arviointi voisi olla totuudellista, sitä varten tulee olla erityisiä välineitä ja menettelytapoja. Tiedon ja tiedonhankintamenetelmien taustalla on tiede takaamassa tiedon varmuutta ja sovellettavuutta. Jotta arviointitiedon käyttö ja soveltaminen varmistuisivat, myös arviointitiedon viestintä on välineellisessä arvioinnissa esillä.

Välineellisessä arvioinnissa arviointitoiminta hienojakoistuu ja moninaistuu: edellä kuvatun arviointisyklin kaikkia osia luonnehtii eriytyminen. Tavoitteet, arviointimenetelmät, tiedon luonne, viestinnän tavat ovat monet. Samalla koulun todellisuus jaetaan alati pienempiin osiin, samalla arvioinnin ala laajenee, ja arvioinnista tulee äärimmäisen intensiivistä. Intensiivisyyden, jopa totaalisuuden, ohella välineellistä arviointia luonnehtii dynaamisuus, siis pyrkimys muutokseen, korjaamiseen ja paremmaksi tekemiseen. Tämä korjaamisen periaate koskee sekä arvioinnin menettelyjä ja käytäntöjä että arvioinnin osallisia, niin opettajia, oppilaita kuin huoltajia.

Arvioinnin osalliset ovat ensinnä muutoksen kohteita. Toiseksi välineellisen arvioinnin suhde kohteina oleviin osallisiin on totaalinen. Kolmanneksi tyypillistä välineellisen arvioinnin osallisille on, että he ovat jäsenenä toimijaverkostossa.

Keskeisiä toimintaa määrittäviä periaatteita välineellisessä arvioinnissa ovat totuus, siihen liittyvä yhtenäisyys, todellisuuden jakaminen osiin, muutoshakuisuus sekä pyrkimys kasvatustodellisuuden ennakoitavaan hallintaan. Tavoitteiden ja niiden tavoittelun taustalla on hyödyn ajatus.

Arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa huomio kohdistuu edellä lueteltuihin byrokraattisen ja välineellisen arvioinnin keskuksiin: koulun luokkaorganisaatioon, arvioinnin oikeutukseen, arviointitiedon luonteeseen, kasvatustavoitteiden luonteeseen sekä kasvatustodellisuuden luonteeseen. Siinä missä byrokraattisessa ja välineellisessä ajattelumallissa tarjotaan yksiselitteisiä menettelyjä ja ratkaisuja arviointiin, arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa puretaan tätä yksiselitteisyyttä. Arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa on esillä, että koulun voi organisoida monin tavoin, että ajatus sivistyksen mittaamisesta ei ole mielekäs, että moniarvoisen yhteiskunnan monenlaiset tavoitteet eivät ongelmitta voi olla arvioinnissa kriteereinä, että objektiivinen arviointitieto tuskin on saavutettavissa ja että kasvatustodellisuuden perustavasti avoimena ilmiönä ei taivu ennakoitavaksi ja hallittavaksi. Kyseenalaistavassa ajattelumallissa perinteisen arvioinnin tuottama kapea oppiminen korvautuu ainutkertaisen lapsiyskilön luonnollisella kehityksellä ja tämän kehitysmahdollisuuksien edistämällä. Edelleen kyseenalaistavassa arvioinnissa koulun luokkaorganisaatio ei näyttäydy tiedollisten tavoitteiden kautta, vaan koululuokka on

kasvua tukeva sosiaalinen yhteisö. Seuraavaan asetelmaan on tiivistetty ajattelumallien keskeisimpiä puolia.

*Asetelma 2. Oppilaiden arvioinnin ajattelumallit ja niiden keskeiset sisällöt*

byrokraattinen ajattelumalli	välineellinen ajattelumalli	kyseenalaistava ajattelumalli
määrämuotoinen dokumentti	tavoitteet	sivistys / mittaaminen
luokka-astein järjestetty koulu	tieto ja tiede	kasvatusilmion avoimuus
	välineet ja menettelyt	tavoitteiden moninaisuus
	eriytyminen ja intensiivisyys	koulun vaihtoehtoinen organisoiminen
	yksilöiminen	
	muutos ja korjaaminen	



# 7 *Asiantuntija-asemien rakentuminen*

## 7.1 STRATEGIAT

Edellä oleva analyysi koski sitä, millaisia ajattelumalleja oppilaiden arvioinnista on. Oppilaiden arvioinnista on teksteissä kolme erilaista ajattelumallia, nimittäin byrokraattinen, välineellinen ja arviointia kyseenalaistava. Edellä analyysissa on myös viittauksia niihin asemiin, joista eri ajattelumalleja on kehitelty: Byrokraattinen ajattelumalli on tyypillinen säädöksille, hallinnollisille käsikirjoille sekä hallinnollisille ohjeille. Välineellinen ajattelumalli on ominainen oppikirjoille, artikkeleille, tutkimusteksteille, mietinnöille ja aineopetussuunnitelmille. Arviointia kyseenalaistaen käsitellään oppikirjoissa, artikkeleissa ja mietinnössä. Samoin edellä oli huomioita siitä, miten eri ajattelumalleille ominaiset teemat ovat esillä ja muotoutuvat tarkasteltuna ajanjaksona.

Seuraavassa kohteena ovat tekstien kirjoittajat: analysoin, miten asiantuntijakirjoittajat mahdollisesti vakiintunein tavoin kirjoittavat oppilaiden arvioinnista sekä millainen verkosto asiantuntija-asemien välille rakentuu. Vakiintuneiden ilmaisumuotojen analyysissa huomio kohdistuu ensinnä siihen, mikä on oppilaiden arviointia käsittelevien tekstien kokonaisrakenne, toiseksi siihen, miten asiantuntijakirjoittajat perustelevat esittämäänsä, kolmanneksi siihen, miten asiantuntijakirjoittajat eri asemista viittaavat toisiin teksteihin sekä lopulta siihen, miten asiantuntijakirjoittajat eri asemista kirjoittaessaan voivat tukeutua edellä esiteltyihin ajattelumalleihin oppilaiden arvioinnista. Nämä analyysin aspektit yhdessä vastaavat kysymykseen asiantuntija-asemille ominaisista ilmaisumuodoista. Jostakin asiantuntija-asemasta käsin oppilaiden arviointia ikään kuin välttämättä tulee käsitellä tietyllä tavalla. Samalla asiantuntijakirjoittajat käyttävät vakiintunutta ilmaisun muotoa tietokykyisesti hyväksi asemansa rakentamiseen ja sanomansa vahvistamiseen.

Käytän raportoinnissa analyysia kokoavana käsitteenä strategiaa. Strategialla tarkoitan tässä analysoitavien tekstien kirjoittajille ongelmatonta tapaa lähestyä oppilaiden arviointia määriteltävänä kohteena; strategia havainnollistaa siis sellaista toimintaa, jota edellä strukturaatioteorian termin luonnehdin käytännölliseksi tietoisuudeksi. Näiltä osin analyysi vastaa toisen tutkimusongelman ensimmäiseen alaongelmaan: miten asiantuntijat eri asemista muotoilevat jäsennyksensä oppilaiden arvioinnista. Sikäli kuin eri asemista kirjoitetut tekstit rakentuvat samojen strategioiden varaan, raportoin nämä löydökset samalla kertaa toistojen välttämiseksi.

Asiantuntija-asemilla ja sen synonyymina kirjoittaja-asemilla tarkoitan eri dokumenttien kirjoittajaryhmiä. Asiantuntijakirjoittajat ovat määritelleet oppilaiden arviointia monissa eri yhteyksissä ja eri dokumenteissa, nimittäin säädöksissä, hallinnollisissa käsikirjoissa, hallinnollisissa ohjeissa, opettajankoulutuksen oppikirjoissa, artikkeleissa, mietinnöissä, aineopetussuunnitelmissa sekä tutkimusteksteissä. Toisen tutkimusongelman toisessa alaongelmassa tarkastelen tekstien kirjoittajien suhdeverkoston muotoutumista jäsentämällä

tekstien ketjuttumista. Tekstien ja niiden sisältämien jäsenysten suhdeverkosto havainnollistaa vaikuttamisen ja vaikutetuksi tulemisen, uskomaan saattamisen tai huomiotta jättämisen ja torjumisen mahdollisuuksia. Tutkittavien tekstien ja arvioinnin erilaisten ajattelumallien suhteet konkretisoivat asiantuntijakirjoittajien ja heidän asemiensa autonomiaa ja keskinäistä riippuvuutta. Analyysikäytännöissä huomio on tällöin tekstien yhteisissä tai toisistaan poikkeavissa sisällöissä, eli tarkastelun kohteena ovat oppilaiden arvioinnin määrittelyn yhteiset teemat ja avaukset keskusteluun tai esitettyjen teemojen uudelleentulkinnat. Autonomian myötä asiantuntijakirjoittajilla on mahdollisuus tulkita tarjottua jäsenystä oppilaiden arvioinnista, valikoida siitä osia ja uudelleenmäärittelyin luoda omaa aluetta tai problematisoida ilmiötä ja keskusteluttaa tarjottua jäsenystä vaihtoehtoisten näkökantojen kanssa. Sen sijaan riippuvuussuhteessa jostakin asemasta esitetty perustuu toisesta asemasta lausuttuun: toisaalla esitetty on vakuuttavaa ja vaikuttavaa. Analyysi koskee toisen tutkimusongelman toista alaongelmaa.

Säädösten sekä hallinnollisten käsikirjojen ja ohjeiden ajattelumalli oppilaiden arviointiin määrittyi edellä byrokraattiseksi. Tästä näkökulmasta oppilaiden arviointia käsittelevillä kirjoittaja-asemilla on kolme strategiaa. Näitä strategioita erottaa tekstin autenttisuus eli se, onko teksti tuottaja-aseman luoma vai onko se toisesta asemasta lainattu. Strategioita voi luonnehtia ensinnä välttämättömän toteamiseksi, toiseksi vastaanottavaksi välttämättömän vahvistamiseksi sekä kolmanneksi vastaanottavaksi tulkitsemiseksi ja innovoinniksi. Ensin mainittu on ominainen säädöksille, toinen hallinnollisille käsikirjoille ja kolmas hallinnollisille ohjeille.

Välineelliseen ajattelumalliin sitoutuviissa kirjoittaja-asemissa kirjoittamisen strategiat ovat toiset kuin byrokraattisessa ajattelumallissa. Välineelliseen ajattelumalliin vallitsevasti sitoutuviissa asemissa strategiana voi olla ongelmanratkaisu, vastaanottava soveltaminen ja vastaanottava kehittäminen sekä kokoelman muotoon laadittu teksti. Strategioita erottavat tekstin kokonaisrakenteen lisäksi edellä esitetyn mukaan tapa, jolla sanottu perustellaan, tapa, jolla tekstissä viitataan muihin teksteihin tai jätetään ne huomiotta, sekä tapa, jolla kirjoittajat tukeutuvat teksteissään joko yhteen tai useampaan ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla esitellyistä oppilaiden arvioinnin ajattelumalleista.

### 7.1.1 Säädökset

Säädöksille ominainen tuottamisstrategia on välttämättömän toteaminen. Teksteissä todetaan, mitä arviointi on ja mitä arvioitaessa tehdään. Käsitteilytapa on tyypillisesti erittelevä: mahdollisia tapauksia nimeävä ja näihin eroteltuihin tapauksiin liittyviä toimintatapoja nimeävä. Tekstin velvoittavuus ja välttämättömyys kasvavat tuottajan asemasta: säädös sinällään sisältää ajatuksen velvoittavuudesta ja säädöksen noudattamisesta. Siksi olennaista ei olekaan itse tekstissä velvoittavien ilmaisutapojen käyttäminen; välttämätön voidaan myös pelkästään kuvata velvoittavuuden siitä kärsimättä. Tämä ilmaisumahdollisuus perustuu juuri tuottajan asemaan. Säädösten asema on näin itsestäänselvän auktoriteetin asema. Tähän ongelmattomaan velvoittavuuteen liittyy lisäksi se, ettei teksteihin sisälly tarjotun näkökulman perustelua. Esitetty ajattelumalli oppilaiden arvioinnista jää argumentoimatta; esitetty versio oppilaiden arvioinnista on hyväksyttävä sellaisenaan. Seuraavat esimerkit havainnollistavat tällaista velvoittavaa ja perustelematta jäävää menettelytavan kuvausta.

*Ylempään luokkaan muuttamisen ehdoksi määrätään, että oppilas on hyvin läpikäynyt kaikki alemman luokan kurssiin kuuluvat opinkappaleet ja siis katsotaan taitawan eduksensa nauttia ylemmän luokan opetusta. Tämän tutkiminen kuuluu rehtorille tahi johtajattarelle sekä kaikille opettajille ja opettajattarille, jotka hoitavat opetusta sillä luokalla, josta muutto on kysymyksessä. (KJ 1872, 27 §.)*

*Oppilaan arvostelusta päättää koulun asianomaisen aineen opettaja. Käyttäytymisen ja huolellisuuden arvostelee asianomainen luokanopettaja tai, jos oppilaalla on useampia opettajia, nämä yhdessä. (A 718 / 1984.)*

Olennaista välttämättömän toteavassa strategiassa lisäksi on, että tekstin välittämä viesti on autenttinen; se on kirjoittaja-asemassa muotoiltu, ei toisilta tuottajilta lainattu. Tämän myötä teksti ei sisällä viittauksia toisaalle; teksti ei rakenna verkostoa suhteessa toisiin teksteihin. Edelleen tyypillistä säädöksille on se, että ne tukeutuvat byrokraattiseen ajattelumalliin oppilaiden arvioinnista.

### 7.1.2 Käsikirjat

Käsikirjoissa ilmaisutapa tiivistyy välttämättömän vahvistamiseksi. Välttämättömän vahvistava strategia liittyy arvioinnin byrokraattiseen ajattelumalliin. Tässä strategiassa lähtökohtana ovat säädöstekstien ja hallinnollisten ohjeiden itsestäänselvä asema ja luonne: hallinnollisissa käsikirjoissa toistuu säädösten ja hallinnollisten ohjeiden keskeinen sisältö. Käsikirjoissa vahvistetaan ja välitetään edelleen säädöksissä ja niitä täsmentävissä ohjeissa esitetty jäsenitys oppilaiden arvioinnista hallinnollisena toimenä. Usein käsikirjoissa toistetaan säädöksissä ilmaistu sanatarkasti (Kerkkonen 1916; 1920; 1923; Castrén 1932; 1935; Puupponen 1945; 1949; Hinkkanen 1961; 1963; 1969; 1972; Toivonen & Toivonen 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977; 1985). Säädösten sisältö saatetaan myös vahvistaa vain vähäisin muunnoksia niin, että säädöksen sanajärjestystä tai yksittäisiä termejä muutetaan tai pitkiä virkkeitä lyhennetään (Arajärvi 1985; Lindström & Kärkkäinen 1986). Kuitenkin yhtäläisyys säädöksiin tai kouluhallituksen ohjeisiin on vahva. Kirjoittaja voi myös omin sanoin ja tiivistäen välittää säädösten keskeisen sisällön (Puupponen 1934; Kettunen & Koski 1972; Meinander & Aattonen 1953; 1957; 1960; 1965; 1967). Yksittäisessä tutkimustekstissä on sama menettely: asetustekstien ja joidenkin hallinnollisten ohjeiden keskeisin sisältö tiivistetään (Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 2–4). Olennaista kuitenkin on, että kaikissa näissä tavoissa koota säädökset niiden edellä kuvatut keskuksat tulevat toistetuiksi ja vahvistetuiksi: todistuksen tuottaminen ja oppilaan käsittely koulun luokkaorganisaatiossa ovat keskeisiä säänneltäviä ja ohjeistettavia kysymyksiä.

Myös kouluhallituksen ohjeistot saavat käsikirjoissa tilaa. Käsikirjoissa kootaan, toistetaan ja vahvistetaan kouluhallituksen antamia täsmentäviä ohjeita ja tulkintoja oppilaiden arvioinnista joko suoraan alkuperäisen tekstin mukaan tai tiivistäen. Nämä siteeratut arvioinnin ohjeet koskevat juuri edellä kuvattuja arvioinnin keskuksia: ne liittyvät todistuksen tuottamiseen sekä oppilaiden luokalta siirtämisen käytäntöihin. Käsikirjoissa keskitytään todistuskaavaan (Lönnbeck 1889; 1890; 1900; 1907; Kerkkonen 1916; 1923), erilaisiin todistuslajeihin (esimerkiksi Kerkkonen 1913; Castrén 1932; 1935; Puupponen 1934; 1945; Ruuhijärvi & Toivonen 1977) sekä päästökirjojen arkistointiin (Lönnbeck 1907;



Kerkkonen 1916; Castrén 1932; 1935). Myös oppimäärän yksityinen suorittaminen menettelyineen spesifioidaan (Kerkkonen 1916; 1923). Edelleen viittauksissa määritellään arvosana-asteikko toistuvasti eri vuosikymmeninä joko kansa-, oppi- tai peruskoulua varten (Kerkkonen 1920; 1923; Puupponen 1934; 1945; Hinkkanen 1972; Ruuhijärvi & Toivonen, 1977). Keskiarvon laskeminen oli keskeinen ja usein toistuva teema (Puupponen 1949; Meinander & Aattonen 1953; 1957; 1960; 1965; 1967; Puupponen 1945; Hinkkanen 1972; Toivonen & Toivonen 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977), samoin keskiarvon merkitseminen todistukseen (Meinander & Aattonen 1965; 1967; Hinkkanen 1963; 1969; 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977). Keskiarvon osalta painottui toisaalta oppikouluajan velvoite koululuokan ja koko koulun keskiarvojen ilmoittamiseen, mikä vaati erityisen ohjeistuksen; toisaalta korostui siirtymävaihe peruskouluun, jolloin eri koulumuotojen opetussuunnitelmien mukaan opiskeleville oppilaille keskiarvo määriteltiin eri tavoin.

Edelleen kouluhallituksen ohjeiden pohjalta arviointia määritellään käsikirjoissa seuraavien teemojen osalta: Kehotus oli 1960-luvun uutuus (Meinander & Aattonen 1965; 1967). Taajaan toistuvia teemoja olivat myös yhdellä tai kahdella arvosanalla arvioitavat oppiaineet (Kerkkonen 1920; Puupponen 1949; Toivonen & Toivonen 1972; Meinander & Aattonen 1953; 1957; 1960; 1965; 1967; Hinkkanen 1972) sekä ohje siitä, että kahdella arvosanalla arvioitavat oppiaineet tulkittiin luokalta siirron kyseessä ollessa yhdeksi arvosanaksi (Puupponen 1945; 1949; Meinander & Aattonen 1953; 1957; 1960; 1965; 1967; Ruuhijärvi & Toivonen 1977). Luokalta siirron muuttuvat ohjeet saivat käsikirjoissa tilaa kriteerien muututtua useaan otteeseen esimerkiksi siirtoon liittyvien keskiarvorajojen takia (Puupponen 1949; Hinkkanen 1961; 1963; 1969; 1972). Oppikoulun oppilaille mahdollista luokan yli siirtämistä käsitteli kouluhallituksen ohjeiden kautta vain Puupponen (1945).

Peruskoulun siirtymävaiheessa kouluhallituksen ohjeet siteerattiin taajaan: Peruskoulun myötä luokalle jättämisen vaihtoehtona oli tasokurssin tai valinnaisen oppiaineen vaihtaminen, mitä varten annettiin erityinen ohjeistus (Hinkkanen 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977). Siirtymäaikana erityistä ohjeistusta liittyi myös arvosanojen merkitsemiseen: numeerisesti ja / tai sanallisesti (Toivonen & Toivonen 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977). Valinnaisuutta sallineessa tasokurssien peruskoulussa oppimäärän laajuuden merkitsemiseksi olennaisena todistuksen tietona oli omat ohjeet (Toivonen & Toivonen 1972; Hinkkanen 1972). Samoin siirtymäkauden aihe oli erilaisten opetussuunnitelmien mukaan opiskelevien oppilaiden todistusten kirjoittaminen: minkälaisen kaavan mukaisen todistus kullekin oppilaille oli kirjoitettava, miten vuosiluokka merkittäisiin sekä miten väliarviointi toteutuisi (Ruuhijärvi & Toivonen 1977). Teemana 1940-luvulta periytyvä ja peruskoulun myötä uudelleen vahvistettu oli opettajan antaman arvioinnin keskiarvorajojen määrittely (Hinkkanen 1969; 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977), mihin liittyi myös ajatus normaalijakaumasta (Ruuhijärvi & Toivonen 1977). Peruskouluun siirryttäessä huomiota saivat valinnaisaineet ja erityis- (erikois-)kurssit. Valinnaisaineiden ohjeistus koski arvosanojen jakaumaa (Ruuhijärvi & Toivonen 1977; Hinkkanen 1969; 1972) ja erikoiskurssien ohjeistus todistukseen tehtävää merkintää (Hinkkanen 1969; 1972). Kansakoulun kieliopintojen yleistyttyä arvosanan antamista vieraassa kielessä ohjeistettiin erikseen (Hinkkanen 1969). Käsikirjojen kirjoittajat toistavat ja vahvistavat näin hallinnollisissa ohjeissa esitetyn.

Muutamissa käsikirjoissa kuitenkin täsmennetään ja laajennetaan säädösten käsittelyä ja tulkintaa. Tällaisia teoksia ovat Puupposen (1945) sekä Kettunen & Kosken (1972) teokset. Myös nämä laajenevat tulkinnat liittyvät edellä esitelyihin arvioinnin keskuksiin vahvistaen

niitä. Puupponen käsittelee luokalta siirtoon liittyviä keskiarvorajoja, keskiarvon oppimäärän suorittamista, väliarviointeja, todistusten numeroarviointia, heikosti menestyneen oppilaan velvollisuutta erota koulusta sekä eri todistuslajien ja oppimäärän suorittamisen suhdetta. (Puupponen 1945, 35–41.) Kettunen & Koski täsmäntävät sitä, miten todistuksen tiedot kootaan ja todistusdokumentti tuotetaan (Kettunen & Koski 1972, 207–213). Tällainen laajentava ja täsmäntävä arvioinnin käsittely käsikirjoissa on kuitenkin harvinaista.

Käsikirjoissa toistetaan, vahvistetaan ja välitetään edelleen toisaalta lainattu jäsenitys oppilaiden arvioinnista. Tekstin autenttisuus on näin vähäinen. Käsikirjoissa toisaalla ilmaistun vastaanottaminen on vahvistamista sikäli, ettei vastaanotettua tekstiä sinällään kommentoida, vastaanotetun tekstin sisällöstä ei keskustella, tarjottua jäsenitystä ei problematisoida eikä esitetyle haeta vaihtoehtoa. Olennaista on välittää tarjottu jäsenitys oikeana eteenpäin; samalla se tulee vahvistetuksi. Vahvistaminen on ei-aiottu seuraus tekstin välittämisestä edelleen. Säädöstekstien pysyvyys toistuu näin myös hallinnollisissa käsikirjoissa.

Toisaalla ilmaistun omaksuminen ja välittäminen edelleen vahvistaa myös lähdeteksteille, siis säädöksille ja hallinnollisille ohjeille, ominaisen tavan eritellä arvioinnin toimintatapoja. Perusteleminen ei ole tyypillistä. Käsikirjoille tyypillistä on edelleen se, että niissä tukeudutaan byrokraattiseen ajattelumalliin oppilaiden arvioinnista. Poikkeamat välineellisen arvioinnin suuntaan ovat satunnaisia (Kettunen & Koski 1972, 207, 214–215; Arajärvi 1985, 84).

### 7.1.3 Hallinnolliset ohjeet

Leimallista hallinnollisille ohjeille on itsetietoisuus mahdollisuudesta osallistua oppilaiden arviointia koskevaan keskusteluun. Hallinnollisissa ohjeissa voidaan käsitellä oppilaiden arviointia sekä byrokraattisen että välineellisen ajattelumallin avulla. Hallinnollisissa ohjeissa voidaan välittää sellaisenaan toisaalla esitetty tai niissä voidaan innovoiden soveltaa yleisiä arvioinnin periaatteita. Vastaanotettuna, toistettuna ja edelleen lähetettynä on usein säädösten sisältö (esimerkiksi yk 2035 / 12.10.1961; yk 2022 / 07.04. 1961; yk 2422 / 16.05.1972; yk 2503 / 21.05.1973). Pelkkää toistoa laajempaa oppilaiden arvioinnin käsittely on, kun joissakin hallinnollisissa ohjeissa tulkitaan säädöksiä ja käännetään niitä käytännön menettelyiksi (esimerkiksi kk 1656 / 19.05.1947; kk 1700 / 16.01.1948; kk 1833 / 02.05.1952; kk 1854 / 18.05.1953; yk 2061 / 08.06.1962; yk 2065 / 03.08.1962; yk 2080 / 28.12.1962; yk 1731 / 19.02.1970; yk 1877 / 1972; yk 1890, 2421 / 09.05.1972; yk 1886, 2418 / 27.04.1972; yk 1889, 2420 / 08.05.1972; yk 2494 / 11.04.1973; yk 2503 / 21.05.1973). Tätäkin itsenäisempää ja omaehtoisempaa käsittely on silloin, kun ohjeissa tunnistetaan oppilaiden arvioinnin ongelmia ja kehitetään niihin ratkaisuja (esimerkiksi kk 168 / 27.01.1893; kk 419 / 14.04.1921; kk 665 / 16.12.1929; kk 874 / 1943; kk 1765 / 02.12.1949; kk 1841 / 03.10.1952; yk 1926 / 11.05.1956; yk 1938 / 07.09.1956; yk 1940 / 23.11.1956; yk 1974 / 06.06.1958; yk 2032 / 08.09.1961; yk 2049 / 02.03.1962; yk 2065 / 03.08.1962; yk 2089 / 29.03.1963; yk 2111 / ; rk 4270, 4337 / 1971). Tämä aloitteellisuus ja ratkaisujen hakeminen voi liittyä sekä byrokraattiseen että välineelliseen ajattelumalliin.

Hallinnolliset ohjeet ovat tekstien sisältämien perustelujen osalta erilaisia. Hallinnollisen ohjeen ei tarvitse sisältää perustelua. Tekstit ovat tällöin lähinnä saatekirjeitä, joilla

kouluhallitus tiedottaa muuttuneista säädöksistä tai ohjeista (esimerkiksi kk 406 / 23.12.1920; yk 1731 / 19.02.1970; yk 1886, 2418 / 27.01.1972; yk 2422 / 16.05.1972). Perustelematta teksti jää myös, jos siinä vain toistetaan muuttunut säädös (esimerkiksi yk 2035 / 12.10.1961; yk 2422 / 16.05.1972). Hallinnolliset ohjeet voivat sisältää ilman perustelua ohjeen antajan omaa tulkintaa ja ohjeistusta, joka ilmaistaan kuvaamalla arviointimenettelyjä (esimerkiksi kk 1656 / 19.05.1947; kk 1700 / 16.01.1948; kk 1854 / 18.05.1953; yk 1926 / 11.05.1956; rk 8150 / 27.04.1956; rk 8703 / 12.05.1956; 11335 / 03.08.1956; yk 2022 / 07.04.1961; yk 1455 / 1962; yk 2049 / 02.03.1962; yk 2080 / 28.12.1962; yk 2061 / 08.06.1962; yk 2089 / 29.03.1963; yk 2111 / ; yk 2277 / 19.12.1969; yk 1890, 2421 / 09.05.1972; yk 2494 / 11.04.1973; yk 2503 / 21.05.1973; yk 2711 / 27.05.1976). Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen on näyte saatekirjeestä, toinen esimerkki kuvaa perustelematta arviointimenettelyä.

*Kouluhallitus on tänään kansakouluasetuksen 107 §:n 5 momentin nojalla vahvistanut kokeiluperuskoulun yläasteen peruskoulun opetussuunnitelman mukaan yläasteen viimeisen vuosiluokan suorittaneille oppilaille annettavan päästökirjan kaavan.*

*Samoin kouluhallitus on tänään vahvistanut kokeiluperuskoulun yläasteen päästökirjan saaneelle oppilaalle lukioon pyrkimistä varten annettavan lukuaineiden keskiarvoon sisältävän todistuksen kaavan. Kaavojen mukaisia lomakkeita on aikanaan saatavana koulutarvikeliikkeistä. (yk 1731 / 19.02.1970.)*

*Äidinkielessä samoin kuin luonnonhistoriassa, luonnonopissa, matematiikassa sekä voimistelussa ja urheilussa annetut kaksi arvosanaa otetaan keskiarvoa laskettaessa kumpikin erikseen huomioon. Laulun ja musiikin kohdalta vaikuttaa keskiarvoon, tässä tapauksessa kaikkien aineiden keskiarvoon, vain musiikin teoria.*

*Luokalta siirroissa katsotaan äidinkielen kirjallisuuden ja kieliopissa sekä suullisessa ja kirjallisessa esityksessä mahdolliset kaksi ala-arvoista arvosanaa yhdeksi. Sama on laita luonnonhistoriassa, luonnonopissa ja matematiikassa. (kk 1700 / 16.01.1948.)*

Hallinnollisessa ohjeessa voi toisaalta olla perusteluja. Nämä perustelut voivat koskea ensinnä hallinnollisen ohjeen antamista sinällään. Silloin tekstissä voidaan viitata vallitsevien käytäntöjen epäkohtiin ja pyrkiä ojentamaan niitä (esimerkiksi kk 168 / 27.01.1893; kk 419 / 14.04.1921; kk 665 / 16.12.1929; kk 874 / 1943; kk 1765 / 02.12.1949; kk 1841 / 03.10.1952; yk 1926 / 11.05.1956; yk 1974 / 06.06.1958; rk 3228 / 1971; rk 4270, 4337 / 1971; yk 1889, 2420 / 08.05.1972). Tekstin olemassaolon perusteluna voi olla suora asetuksessa esitetty valtuutus tai viittaus säädöksiin (esimerkiksi kk 1833 / 02.05.1952; kk 1854 / 18.05.1953; yk 2080 / 28.12.1962; yk 2111 / ; yk 1719, 2277 / 1969; yk 1731 / 19.02.1970; yk 1877 / 1972; yk 1886, 2418 / 27.04.1972; yk 2494 / 11.04.1973; yk 2711 / 1976; yk 3108 / 26.11.1979). Kolmanneksi perustelu tekstin tuottamiselle voi olla arvottava (esimerkiksi kk 419 / 14.04.1921; yk 2049 / 02.03.1962; yk 2089 / 29.03.1963). Tekstissä voidaan lisäksi korostaa ohjeen antajaa ikään kuin lähtökohtana, perusteluna tai vakuutuksena tekstissä ilmaistulle (esimerkiksi kk 1700 / 16.01.1948; kk 1833 / 02.05.1952; yk 1938 / 07.09.1956; rk 8703 / 1956; yk 2022 / 07.04.1961; yk 1655 / 1962; yk 2065 / 03.08.1962; yk 2111 / ; yk 2080 / 28.12.1962; yk 1890, 2421 / 09.05.1972; yk 2422 / 16.05.1972; yk 2503 / 21.05.1973) Samalla korostuu ohjeen antajan asema. Tämä tekstin olemassaolon perustelu, jossa usein vielä korostuu tekstin laatija, on ominainen hallinnollisille ohjeille, mutta ei muista asemista tuotetuille teksteille. Seuraavat esimerkit havainnollistavat näitä erilaisia tapoja perustella tekstin olemassaoloa: ensimmäinen koskee

ojennettavia käytäntöjä, toinen säädöksessä ilmaistua valtuutusta, kolmas arvottavaa perustelua sekä kolmas ja viimeinen ohjeen antajaa korostavaa perustelua.

*Emedan den i formulären till termins-, afgang- och dimissionbetyg af Öfverstyrelsen fastställda vitsordsskalan 1–10 blifvit vid läroverken på olika sätt tillämpad, har Öfverstyrelsen för vinnande af likformighet i detta hänseende funnit nödigt förordna, att, med bibehållande af siffrorna 1–10 samt den motsvarande vitsorden i åperopande formulär, siffran 5 bör användas till betecknande af det lägsta godkännande vitsordet för uppflyttning till högre klass och för dimission: hvarjemte Öfverstyrelsen ansett samma röstskala jemväl böra tillämpas vid afgifvande af månads vitsord åt eleverna och bedömande af deras skriftliga uppsatser, hvilket Eder till kännedom och iakttagande samt vederbörandes förståndigande härigenom meddelas. (kk 168 / 27.01.1893.)*

*Nojautuen 8. päivänä elokuuta 1872 annetun koulujärjestyksen 28 §:n 2 momenttiin, sellaisena kuin se on 25. päivänä huhtikuuta 1952 annetussa asetuksessa, ja yksityisoppikouluihin nähden viitaten 19. päivänä tammikuuta 1951 annetun yksityisoppikouluasetuksen 11 §:n 2 momenttiin, kouluhallitus on tänään tapahtuneessa esittelyssä määrännyt seuraavaa: (kk 1854 / 18.05.1953.)*

*Kouluhallitus on nähnyt hyväksi määrätä, että vuoden 1962 kevätarvostelusta lähtien oppilaalle annettavaan sekä keskikoulun että lukion päästötodistukseen on kaikkien aineiden arvosanojen keskiarvon lisäksi merkittävä myös lukuaineiden arvosanojen keskiarvo. (yk 2049 / 02.03.1962.)*

*Kouluhallitus kiinnittää huomiotaan ja kauttanne opettajakunnan huomiota siihen, että 25. päivänä huhtikuuta 1952 annetulla asetuksella on muutettu koulujärjestyksen 24, 27, 28 ja 33 §. (kk 1833 / 02.05.1952.)*

Perustelu voi koskea myös hallinnollisen ohjeen sisältöä. Hallinnollisen ohjeen sisältöä koskevat perustelut ovat erilaisia. Esityksen eteneminen päätellen tai syiden esittäminen on yksi perustelun tavoista (esimerkiksi kk 874 / 1943; kk 1765 / 02.12.1949; rk 8150 / 27.04.1956; 11335 / 03.08.1956; yk 2111 / ; yk 2277 / 19.12.1969; rk 3228 / 1971; yk 1889, 2420 / 08.05.1972). Ohjeen antaja voi pyrkiä perustelemaan myös arvottamalla, siis määrittelemällä arvioinnista antamansa tulkinnan välttämättömäksi, mahdolliseksi tai suotavaksi (esimerkiksi kk 168 / 27.01.1893; kk 406 / 23.12.1920; kk 419 / 14.04.1921; kk 665 / 16.12.1929; kk 1765 / 02.12.1949; yk 1938 / 07.09.1956; yk 1940 / 23.11.1956; 11335 / 03.08.1956; yk 1974 / 06.06.1958; yk 2043 / 08.09.1961; yk 2061 / 08.06.1962; yk 2080 / 28.12.1962; yk 2049 / 02.03.1962; yk 2089 / 29.03.1963; yk 2277 / 19.12.1969; rk 3228 / 1971; rk 4270, 4337 / 1971; yk 1890, 2421 / 09.05.1972; yk 1889, 2420 / 08.05.1972; yk 2711 / 27.05.1976; yk 2740 / 29.09.1976). Hallinnollisille ohjeille ominainen tapa esittää peruste esitetylle on viitata joko säädökseen, jonka perusteella ohje annetaan, tai edeltäviin hallinnollisiin ohjeisiin, joita muutetaan tai täydennetään (esimerkiksi kk 1656 / 19.05.1947; kk 1700 / 16.01.1948; kk 1765 / 02.12.1949; kk 1833 / 02.05.1952; yk 1926 / 11.05.1956; yk 1940 / 1956; yk 2061 / 08.06.1962; yk 1719, 2277 / 19.12.1969; rk 6490, 5735 / 22.07.1971; rk 3228 / 1971; yk 2503 / 21.05.1973; yk 2711 / 27.05.1976; yk 3108 / 26.11.1979). Toisaalta on kuitenkin useita hallinnollisia ohjeita, jotka annetaan viittaamatta muihin teksteihin (esimerkiksi kk 168 / 27.01.1893; kk 419 / 14.04.1921; kk 665 / 16.12.1929; kk 1841 / 03.10.1952; rk 8150 / 27.04.1956; yk 1938 / 07.09.1956; yk 1974 / 06.06.1958; yk 2032 / 08.09.1961; yk 2089 / 29.03.1963; yk 2049 / 02.03.1962; rk 4270, 4337 / 1971). Hallinnollisen ohjeen antajat voivat siis osin nojata asemaansa ja jättää esitetyn

perustelematta. Toisaalta on mahdollista myös perustella esitetyt ohjeet oppilaiden arvioinnista. Perustelun tapoja on useita: auktoriteettitekstiin vetoaminen, päättely, syiden esittäminen ja arvottaminen. Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen koskee päättelyn kautta saavutettavaa vakuutta, toinen arvotettua vahvistamista ja kolmas vetoamista auktoriteettitekstiin.

*Vanhastaan on eräissä kouluissa ollut tapana antaa oppilaille kevätarvostelussa n.s. kehoituksia siten, että kehoitus on merkitty todistukseen ja että on vaadittu myös kehoitusten suorittamista. Koska tämä käytäntö ei perustu koulujärjestykseen eikä yksityisoppikouluissa ohjesääntöön, kouluhallitus ilmoittaa, että kehoitusten käyttämisestä on luovuttava. (kk 1765 / 02.12.1949.)*

*Eräissä kouluissa on ehtojen suorituspäivinä pidetty rehtorin johdolla opettajain kokous, jossa on neuvoteltu ehtolaissuorituksista ja luokaltasiirroista. Kouluhallitus suosittelee tällaisen kokouksen pitämistä. (yk 2089 / 29.03.1963.)*

*Samalla kouluhallitus ilmoittaa, että 27. §:n 2. momentissa ja 28. §:n 2. momentissa mainittua tyydyttävää vastaava alin keskiarvo on 6,51. (kk 1656 / 19.05.1947.)*

Hallinnollisissa ohjeissa rakennetaan enimmäkseen arvioinnin byrokraattista ajattelumallia. Ajoittain teksteissä yhdistyvät byrokraattinen ja välineellinen ajattelumalli. Tämä koskee erityisesti kokeiluperuskoulun oppilasarvioinnin ohjeistusta (yk 2277 / 19.12.1969). Välineellisesti arviointia tarkastellaan toisaalta jo tätä ennen matematiikan opetuskokeilun yhteydessä sekä yhteisten kokeiden ohjeissa (11335 / 3.8.1956). Kun hallinnollisissa ohjeissa sovelletaan välineellistä ajattelumallia, esillä ovat samat teemat kuin niitä ennen ilmestyneissä oppikirjoissa ja artikkeleissa, nimittäin arvioinnin tehtävät, oppimisen tasot (yk 2277 / 19.12.1969) sekä arvioinnin kohteet, kokeiden ominaisuudet ja arvioinnin yhtenäisyys (11335 / 03.08.1956). Välineellisen ajattelumallin alla tekstien muoto on yhtenevä edellä kuvattuun: Niissä kuvataan arvioinnin menettelyjä. Sen lisäksi niissä ilmaistaan joitakin menettelyjä mahdollisiksi, välttämättömiksi tai suotaviksi. (11335 / 03.08.1956; yk 2277 / 19.12.1969.) Niissä voidaan perustella esiteltyä arvioinnin menettelyjä (11335 / 03.08.1956).

Yhteenvetona edellisestä todettakoon: Hallinnollisissa ohjeissa ilmaisun tapa etäännyy säädöksistä ja käsikirjoista. Hallinnollisten ohjeiden erona käsikirjoihin ja säädöksiin on perusteleminen, joka voi koskea ohjeen antamista sinällään tai ohjeen sisältöä. Erona on myös vapaus ja mahdollisuus tulkita ja soveltaa toisaalla esitettyä. Yhteistä käsikirjoihin nähden on avoin verkoston rakentaminen. Useimmiten hallinnolliset ohjeet pysyvät byrokraattisen ajattelumallin sisällä. Mahdollista on kuitenkin käsitellä arviointia myös välineellisestä näkökulmasta.

### 7.1.4 Oppikirjat, artikkelit ja mietinnöt

Välineellisen ajattelumallin sisällä on useita tapoja kirjoittaa arvioinnista. Näitä tapoja voi luonnehtia ratkaisustrategioiksi, sen muunnelmina arvottavaksi kritiikiksi ja kokoelmastrategiaksi. Edelleen strategioita voi luonnehtia vastaanottaviksi strategioiksi ja näiden sisällä kehittelyksi ja soveltamiseksi. Ratkaisustrategiat ovat ominaisia oppikirjoille, mietinnöille ja artikkeleille, satunnaisesti hallinnollisille ohjeille. Ratkaisustrategiat ovat strategioista yleisimpiä. Arvottava kritiikki kirjoittamisen strategiana on ominainen yhdelle oppikirjalle (Viljanen & Heinonen 1980) ja yhdelle artikkelille (O.B. 1870) ja kokoelmastrategia vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteille. Vastaanottaviin strategioihin tukeudutaan aineopetussuunnitelmissa sekä tutkimusteksteissä. Ensin mainittujen ote on soveltava, jälkimmäisten joko vahvistava tai kehittävä. Käsittelen näitä välineelliseen ajattelumalliin sitoutuneille kirjoittaja-asemille ominaisia lähestymistapoja, tuottamisstrategioita, tarkemmin seuraavassa.

Oppikirjoissa, artikkeleissa ja mietinnöissä tyypillinen tapa käsitellä oppilaiden arviointia on ratkaisustrategia: arviointi on ongelma, johon tekstissä etsitään ratkaisu. Ensimmäisen tutkimusongelman yhteydessä konkretisoitui tekstien sisällöllinen kytkös tieteeseen: esimerkiksi tiedolle asetetut vaatimukset sekä erilaiset menettelytavat tulivat juuri tieteellä oikeutetuiksi. Tämä yhteys tieteeseen ja tieteellisyyteen toteutuu myös tekstien ratkaisustrategiaksi nimeämässäni muodossa. Pyrkimys tieteellisen ilmaisun kaltaisuuteen havainnollistuu esimerkiksi seuraavissa tekstien ominaisuuksissa: esillä ovat tekstien lähtökohdat, tapa jäsentää käsittelyn rajoja määrittelemällä käsitteet, tapa lähestyä arviointia osittain analyysin kaltaisesti sekä lopulta erilaiset tavat perustella esitettyä. Vahervuon (1958) oppikirja-tutkimus on yksi harvoja dokumentteja, jossa kirjoittaja avoimesti pohtii tekstin muotoa, siis tapaansa rakentaa näkökulmaa, tapaansa perustella ja esittää arviointia koskeva asiointi. Vahervuo haluaa määritellä tekstinsä muodoksi tutkimuksen ja tekstin esikuvaksi ja malliksi asiain tieteellisen esittämisen (Vahervuo 1958, 11). Tämä esittämisen tapa on ominainen oppikirjoille, mietinnöille ja artikkeleille, kuitenkin ilman aukikirjoitettua sitoutumista tieteellisen esittämisen muotoon. Seuraava esimerkki havainnollistaa pyrkimyksen tieteelliseen muotoon.

*Näkökulma, josta arvostelua tarkastelemme, on sikäli tieteellinen, että pyrimme mahdollisuuksien mukaan välttämään perustelemattomia yksityisiä mielipiteitä [...] Tarkastelun lähtökohta samoin kuin sen päämäärä saadaan kuitenkin käytännöstä kuten yleensäkin käytäntöön suuntautuvassa pedagogisessa tutkimuksessa. Aiheen käsittely on tutkimuksen luontoista ennen muuta siinä, että esitellään ja vertaillaan erilaisia mahdollisuuksia ja ratkaisut suoritetaan deduktiivisesti yleisesti tunnetuista seikoista sekä asetetusta päämäärästä lähtien. Käsiteltäviksi tulevat kysymykset ovat suurelta osalta sen luontoisia, että niiden varsinainen tilastollinen tai muu empiirinen todistaminen on joko mahdotonta tai tarpeetonta. (Vahervuo 1958, 11.)*

Ratkaisustrategioihin tukeudutaan oppikirjoissa, mietinnöissä ja artikkeleissa. Ratkaisustrategioille ominaista on esittää tavoite ja ongelmallinen asiointi, johon tekstissä haetaan ratkaisua. Ratkaisustrategialla voidaan tarkastella arviointia myös jostakin ongelmattomasta lähtökohdasta ja johtaa siitä välttämättömiä tai suotavia arviointia määrittäviä vaateita. Pyrkimys tarkkaan käsitteenmäärittelyyn, lähtökohdan spesifiointi,

osittava tarkastelutapa sekä pyrkimys perustella ovat ominaisia ratkaisustrategioille; kuvaan näitä seuraavassa.

**Käsitteenmäärittely.** Erityisen asiantuntijuuden rakentuminen konkretisoituu jo ratkaisustrategioissa tekstien ensi sivuilla: aiheen käsittely on mahdollista vain käsitteenmäärittelyn jälkeen (Harkola 1934, 158; Kuuskoski 1936, 138; Vahervuo 1948, 6; 1958, 9–10; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 274; 1964, 263; 1978, 190; Lahdes 1969, 250; 1973, 244; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168; 1974, 168; 1978, 168; m1973:38, 39–40). Vaateena on yksiselitteisyys. Näin samalla määritellään oikeaa tapaa puhua arvioinnista. Käsitteitä määriteltäessä arviointi piirtyy erityisen asiantuntijuuden alueeksi: arkitiedon varassa arvioinnista ei voi enää puhua, arviointi tulee ymmärrettäväksi vain erityisen käsitteistön avulla. Arvioinnin osa-alueiden rajat täsmentyvät, ja uudet käsitteet määrittävät täsmentyvää arviointia. Täsmentymisestä esimerkkinä käy tiedon käyttöön liittyvien arvioinnin osa-alueiden eriytyminen: diagnoosin ja prognoosin kaksijakoisuudesta päädytään diagnostisen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin kolmijakoon. Seuraava esimerkki havainnollistaa käsitteenmäärittelyn vaadetta.

*Voidaan sanoa, että edellä tarkoitettu arvosanojen antamisen perustan tutkiminen on koko tämän esityksen päätehtävä. [...] Aluksi on sovittava erittäin sanojen merkityksestä. Sana arvostelu, jota ehkä eniten tulemme käyttämään, on melkoisen monimerkityksinen. [...] Alustavasti voi sanoa, että tulemme käyttämään "arvostelu"-sanaa pääasiassa merkityksessä "arvosanojen antaminen" (engl. marking, ruots. betygsgivning tai betygssättning). Sanan merkitys on tällöinkin jo melkoisen suppea, mutta rajoitamme sitä myöhemmässä vaiheessa vieläkin.*

*Pedagogiikan piirissä on viime aikoina ollut vasta muodostumisvaiheessa käsite, jonka nimeksi tulee **evaluaatio**. Tämä sana merkitsee myös "arvostelua" tai "arviointia", mutta varsin laajassa merkityksessä. (Vahervuo 1958, 9–10.)*

**Lähtökohta.** Erityisen vahvasti ratkaisustrategioita luonnehtii ongelman tai kiistämättömän lähtökohdan nimeäminen; tähän ongelmaan haetaan tekstissä ratkaisua tai määritellyistä lähtökohdista käsin päädytään suotavaan oppilaiden arvioinnin tilaan. Lähtökohtana on ratkaisua vaativa puoli oppilaiden arvioinnissa. Ratkaistavaksi ongelmaksi voi tulla epätydyttävä vallitseva käytäntö. Välineellisen arvioinnin ohjelmassa tämän ratkaistavan ongelman ytimessä on vaade käyttökelpoisesta, sovellettavasta tiedosta.

Kirjoittajien erityistä asiantuntijuutta vahvistaa kyky kehittää ratkaisut tunnistettuihin ongelmiin. Kirjoittaja tunnistaa ja virittää ongelman sekä muotoilee siihen ratkaisun. Kirjoittaja joko ilmaisee selkeästi ratkaistavan ongelman tai hän määrittelee tavoittilan sekä menettelyt ja välineet tavoittilan saavuttamiseksi. Viritetyt ongelmat liittyvät välineellisen ajattelumallin keskuksiin. Näin ratkaistavaksi tulee ensinnä tavoitteiden ja arvioinnin suhde (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 191–192). Ongelmallinen ja ratkaisua vaativa lähtötilanne voi olla oppilaan väärä asennoituminen arviointiin tai opettajan epätarkoituksenmukainen toiminta (Lilius 1926, 118; 1950, 120). Edelleen ratkaistavana ongelmana on oppilaan kokemus arvioinnista, siis epäsuotuisien kokemusten ylittäminen, tai arvioinnin epäsuotavat vaikutukset oppilaan motivaatioon tai arvioinnin aiheuttama psyykinen rasitus (Serlachius 1915; Harkola 1934, 161; Salmela 1944, 19–20; Koskenniemi 1952, 116–117; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 276–277, 280–282; 1964, 264–265, 268–271; 1978, 191; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253–256; 1965, 253–256; Koskenniemi 1959, 143–144; 1967, 130–131; Lahdes

1969, 250–251; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172–173; 1974, 172–173; 1978, 172–173). Ratkaistavana voi olla oppimisen tuotoksen ja prosessin arviointi (Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169). Kohteena ovat vielä yhtenäisyyden ongelma (Rosenqvist 1918, 54–55, 61; Serlachius 1915, 350; Vesterinen 1935; Sainio 1950, 25–26; Vahervuo 1951; Kivekäs 1952; Hakama 1959; Bruhn 1959, 330–331; Vahervuo 1958, 14–15; Cavonius 1961, 10, 65; Mäkelä 1962, 244; Lahdes 1969, 252–253; 1973, 250–253) ja arviointiin sisältyvän virheen käsittely (Koskenniemi 1946, 348–350; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 277–280; 1964, 266–268; Koskenniemi 1959, 145–146; 1967, 132–133; Karvonen 1968, 134). Teksteissä muotoillaan ratkaisu myös arviointituloksen ilmoittamisen haasteeseen (Koskenniemi 1946, 355–358; 1952, 117; Sainio 1950; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253–256; 1965, 253–256; Koskenniemi 1959, 144–145; 1967, 130–131; Mäkelä 1962, 245; Karvonen 1968, 139–140; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 205). Edelleen huomiota saavat hylkäämisen ongelma (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 288–290; 1964, 276–278; 1978, 202–203; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 256–257; 1965, 256–257; Poijärvi 1957; Koskenniemi 1959, 146–147; 1967, 133–134) sekä arvioinnin tavoitteiden painottuminen (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 199–201, 204–205). Vielä ratkaistavina haasteina voivat olla tavanomaisen arvioinnin kapeus (Soininen 1907, 17; 1923, 22; 1931, 22; 1945, 96; H.V. 1928) ja riittävän oppilaantuntemuksen vaade (Soininen 1907, 14; 1923, 20; 1931, 20).

Ongelman sijaan tekstissä voidaan lähtökohdaksi määritellä tavoite arvioinnin kehittämiselle sekä koota menettelytavoitteeseen pääsemiseksi. Ratkaisustrategioissa aiheen käsittelyn alkuna voi myös olla ongelmaton lähtökohta, josta käsin arvioinnin tulisi jäsentyä. Tällaisia arvioinnin määrittelyn lähtökohtina voivat olla jotkin yleiset periaatteet. Tekstissä voidaan hahmottaa arvioinnin oikeutusta (Koskenniemi 1946, 346–347; Karvonen 1968, 130–131). Lähtökohta voi olla arvioinnin yleisyys osana kaikkea inhimillistä ja kasvatuksellista toimintaa (Salmela 1944, 19; Heinonen 1961, 13–14; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 187). Arvioinnissa huomioitavia ja sitä määrittäviä periaatteita ovat myös oikeudenmukaisuus, pedagogisuus, prognostisuus tai yhdenmukaisuus (Alén 1933; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 275–276; 1964, 264; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249; 1965, 249; Lahdes 1969, 259–260; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 192–193, 208–209). Tarkastelun alkupisteenä voivat olla koulun kasvatustavoitteet (Lahdes 1969, 250; 1973, 245–246; Teiniliitto 1973). Edelleen arviointia määrittävänä periaatteena voi olla tapa jäsentää kasvatuksen ilmiö systeemisesti (Viljanen & Heinonen 1980, 23). Oppilaiden suoriutumisen arviointi on tällöin osa tätä systeemisyyden ketjua.

Lähtökohtia arvioinnin kehittämiselle ovat edelleen arvioinnin informatiivisuus (Saarialho 1951, 59–63; Lahdes 1973, 256) sekä arviointitiedon soveltamisen alueet ja monet käyttötarkoitukset (Ojander 1935; Salmela 1944, 20–23; Vahervuo 1948, 6–7; 1958, 11; Saarialho 1951, 61; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 271–274; 1964, 260–263; 1978, 187–189; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245; 1965, 245; Koskenniemi 1959, 141; 1967, 128–129; Bruhn 1959, 329–330; Cavonius 1961, 10–11; m1966:12, 42–43; Karvonen 1968, 130–131; Koort 1969, 7–10; POPS1, 158; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168–169, 171–172; 1974, 168–169, 171–172; 1978, 168–169, 171–172; m1973:38, 40–41; Lahdes 1969, 250, 257, 259–260, 261; 1973, 247–248; per85, 29; OAJ 1982, 16). Toisaalta tiedon monien käyttötarkoitusten sijaan tarkastelun lähtökohtana voi olla erityinen tietotarve, esimerkiksi koulun oppilasvalinta (Lilius 1926, 119; 1950, 121; Oksanen 1937; Sorainen 1938; Lehtovaara 1952), oppilaantuntemuksen haaste (Soininen 1945, 94) tai luokalle jäämisen kysymykset (Soraianen 1947; Raevuori 1951). Samoin aiemmin korostuneet arviointitiedon ominaisuudet ovat esillä juuri kehittämistavoitteina



(Kallio 1951; Ketonen 1951; Juurmaa 1957a; 1957b; Heinonen 1959, 114–115; 1961, 17, 32–57; Lahdes 1969, 251; 1973, 253–255). Hylkäämiseen liittyvät kysymykset (Koskenniemi & Hälinen 1970, 175–176; 1974, 175–176; 1978, 175–176) ja itsearvioinnin taitojen jalostaminen (Koskenniemi & Hälinen 1970, 169–171; 1974, 169–171; 1978, 169–171) ovat esillä arviointia kehitettäessä. Keskusteluun liittyvät myös arvioinnin kriteerit (Ketonen 1952).

Lähtökohdaksi ja kehittämiskohteeksi voi vielä määrittää opettajan epätarkoituksenmukainen toiminta (O.B. 1870). Edelleen voidaan kysyä mahdollisuuksia tuottaa arvioinnilla toivottuja kasvatuksellisia vaikutuksia (A.P. 1932; Koskenniemi 1946, 358–359; 1952, 116) tai ehkäistä epäsuotavia vaikutuksia (Johnsson 1892, 284; Serlachius 1915; Rosenqvist 1918, 58–59; Kuuskoski 1936; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 252; 1965, 252; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131). Arvioinnin jäsentämisen lähtökohtia voivat vielä olla arvioinnin välineet ja niiden käyttö (Lahti 1932) sekä viranomaisten tietotarve (Kallio & Tegengren 1935). Lopulta tekstissä voidaan tarjota näkökulma koulunuudistuskeskusteluun (Gästrin 1938).

Mietinnöissä tapa käsitellä oppilaiden arviointia on yhtenevä oppikirjatekstien ja artikkeleiden lähestymistapaan nähden. Mietinnöissä lähestytään oppilaiden arviointia ratkaisustrategioiden avulla. Niissä viritetään ongelma ja esitetään siihen ratkaisu tai määritellään arvioinnille erityisiä tavoitteita sekä nimetään menettelyjä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Cygnaeuksella lähtökohtana ovat oppimisen tavoite ja oppimisen laatu (Cygnaeus 1863, 20–21). Vuoden 1964 mietinnössä lähtökohtana on arvioinnin välttämättömyys koulussa (m1964:8, 39). Vuoden 1966 mietinnössä sivutaan esimerkiksi seuraavia kysymyksiä ja esitetään niihin ratkaisu: arvioinnin informatiivisuus, arvioinnin monet kohteet, suorituksen vertailukohta, arvioinnin epäsuotavat seuraukset, opettajan työn kohteistuminen sekä arvioinnin yhdenmukaisuus (m1966:12, 42–43). Vuoden 1970 mietinnössä (POPS1) keskeiset haasteet ovat arvioinnin yhtenäisyyden vaade, painopisteen muutos diagnosoivan arvioinnin suuntaan, arviointitiedon ominaisuudet, tulosten käyttö, arvioinnin kriteerit sekä arvioinnin informatiivisuus (POPS1, 161–171). Oppilasarvioinnin uudistamistoimikunnan mietinnössä lähtökohtana ovat yhteiskunta- ja koulutuspoliittiset tavoitteet, joista käsin määrittyvät varsinaiset arvioinnin tehtävät, arviointitiedon vaateet, tiedon käyttäjät, menettelyt sekä lopulta kehittämisvaatteet ja -organisaatio (m1973:38, 40–45).

**Jakaminen ja osittaminen.** Käsitteenmäärittelyn sekä ongelman, lähtökohdan tai periaatteen määrittelyn lisäksi tekstien tieteellinen muoto ilmenee analyysia muistuttavassa oppilaiden arvioinnin ja sen eri puolien käsittelyssä. Tähän ikään kuin analyysiin liittyy oppikirjojen, artikkelien ja mietintöjen teksteille yleinen tapa jaotella ja pilkkoa arviointia alati pienempiin eriytyviin osa-alueisiin. Tällainen analyttinen pilkkominen ilmenee teksteissä runsaina luetteloina. Arviointia tehdään näin ratkaisulle alttiiksi. Arviointi käsitellään kattavasti ja systemaattisesti, se tehdään hallittavaksi: pieniksi osiksi jaettu arvioinnin ongelma tai arvioinnin tavoite on helpommin ratkaistavissa ja saavutettavissa. Arviointi tulee samalla perusteellisesti tarkastelluksi ja analysoiduksi. Luetteloiminen on ominaista eri aikoina tuotetuissa oppikirjoissa (esimerkiksi Koskenniemi 1952, 116–117; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272, 280, 283; 1964, 261, 269, 272; Koskenniemi 1959, 145, 146; 1967, 132, 133; Heinonen 1961, 68, 67–78, 92–93, 105–107; Karvonen 1968, 135–136, 137, 139–140; Koort 1969, 7, 9, 15, 36–38; Lahdes 1969, 251–252, 259–260; 1973, 245, 246, 249, 256; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 191, 194, 195–198). Mietinnöissä on sama luetteloiva ilmaisutapa (m1964:8, 39; POPS1, 170; m1973:38, 41, 65–67, 70, 73, 74, 75, 80–81, 85, 90–91, 101–102, 110, 120, 121, 122, 126–127). Satunnaisesti myös artikkeleissa tyhjennetään arviointia luetteloin

(H.V. 1928; Lahti 1932; Harkola 1934; Kuuskoski 1936; Kivekäs 1952; Lehtovaara 1952, 44, 47–51; Juurmaa 1957a; Poijärvi 1957). Tästä on esimerkkejä seuraavassa.

*Yleiskokeen tulosten varassa saadaan varsin hyvää yleiskuva kunkin opettajan opetustulosten tasosta. Jotta tällaisen kokeen tuloksia voitaisiin koulutyön ohjaamisen mielessä käyttää hyväksi, on tietysti vielä selvitettävä, mistä johtuu, että jonkin koulun tai opettajan tulokset ovat keskitasoa parempia tai heikompia. Eri mahdollisuuksia, jotka tällöin on otettava huomioon, ovat a) opetustaito ja muut opettajalta vaadittavat edellytykset, b) opetusmenetelmät, c) paikalliset edellytykset (koulun sisäiset sosiaaliset suhteet, opetusvälineet, oppilaiden koulumatkat ja muut koulutyön menestymiseen vaikuttavat paikalliset seikat), d) oppilasaines (onko koulu suosittu vai vieroksuttu muihin saman paikkakunnan kouluihin verrattuna eli saako se keskinkertaista lahjakkaampaa vai heikompaa oppilasainesta). (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272.)*

*Usein on mahdollista luokitella osatehtävät myös seuraavan järjestelmän mukaan: 1) yksityisten tosiasiaien tunteminen, 2) yleistysten esittäminen, 3) sovellutusten esittäminen, ja 4) asian arvon ja merkityksen osoittaminen (Heinonen 1961, 68).*

**Perustelu päätellen.** Myös tapa muotoilla ja esittää ratkaisu arvioinnin ongelmaan on tälle strategiaryppäälle yhteinen. Päättely tehdään näkyväksi. Päättelyn polut ovat monet. Ne muistuttavat induktion ja deduktion periaatteita. Lisäksi päättely voi olla eliminoivaa tai vaihtoehtoja rinnastavaa ja keskusteluttavaa. Deduktiota muistuttavassa tarkastelussa juuri edellä kuvatuista välttämättömistä lähtökohdista päättelyn tietä edetään ikään kuin välttämättömiin seurauksiin, ymmärrykseen siitä, mitä arvioinnin tulee tai tulisi olla ja millaisia menettelytapoja siihen liittyy; tällaisesta deduktiivisesta pyrinnöstä oli esimerkki edellä Vahervuon teoksesta (1958, 11). Esitetyistä lähtökohdista arvioinnin tulee välttämättä olla tietynlaista, arvioinnin tuottamalla tiedolla tulee olla erityisiä ominaisuuksia, menettelytapojen tulee sujua tietyllä tavalla tai arvioinnin välineillä tulee olla joitakin välttämättömiä ominaisuuksia. Ikään kuin ongelmattomista, kiistattomista ja varmoista lähtökohdista edetään näin ikään kuin suotaviin johtopäätöksiin, jotka koskevat arvioinnin käytäntöjä. (Esimerkiksi Johnsson 1892, 284; Soininen 1907, 16; 1923, 21–22; 1931, 22; A.P. 1932; Sorainen 1938, 379; Salmela 1944, 23–26; Vahervuo 1948, 5; 1955; Lehtovaara 1952, 44; Koskenniemi 1952, 116–117; 1959, 141–142; 1967, 128–129; Juurmaa 1957ab; Tuomola 1957, 121–123; Lahdes 1969, 259–260; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 187–189.) Argumentointi on samalla selvä osa ratkaisustrategiaa. Samankaltainen välttämättömän etenemisen päättely liittyy myös arvioinnin systeemiseen määrittelyyn: ilmiön perusluonteesta eli opetuksesta systeeminä seuraavat välttämättömät kohdealueet (suunnittelu, opettaminen ja tulokset) sekä tuotettavan arviointitiedon arvo (Viljanen & Heinonen 1980, 13–25). Seuraavat esimerkit havainnollistavat lähtökohtia, joista käsin teksti ja siinä esitetyt ratkaisut rakentuvat.

*Puhtaasti käytännöllinen tarve on johtanut esitettävien muutosehdotusten tekemiseen. Lähtökohtana on nimittäin ollut se, että koulutodistukset voisivat muodostaa ammatinvalinnan ohjauksessa merkityksellisen apuneuvon, jos oppilasarvostelu ei olisi siinä määrin epäyhtenäistä, kuin se nykyään on. (Vahervuo 1948, 5.)*

*Arvosanojen antaminen on kuitenkin katsottu tarpeelliseksi kahdestakin syystä. Toisaalta oppilas voi niiden perusteella arvioida menestymistään – todistuksesta tulee siten ulkoisen motivaation väline – ja*

*vanhemmat seurata lapsensa koulunkäyntiä. Toisaalta yhteiskunta, so. ylemmän koulun edustajat, kouluviranomaiset, työnantajat jne. haluavat tietoja koulun kasvatista. Näistä kahdesta näkökohdasta voidaan johtaa kouluarvostelun neljä johtoperiaatetta. (Lahdes 1969, 259.)*

Induktiota muistuttava aiheen käsittely etenee yksittäisistä havainnoista yleiseen väitteeseen tai johtopäätökseen. Arvioinnin käytäntöjä havainnollistavista esimerkeistä johdetaan yleinen arvioinnin tilaa koskeva väite; samalla tämä väite voi olla ikään kuin perusteltuna lähtökohtana arvioinnin kehittämistoimille. (Esimerkiksi O.B. 1870, 279; Johnsson 1892, 289, 290–291; Rosenqvist 1918, 50–54, 54–56, 58–59, 60–62; Lilius 1926, 119; H.V. 1928, 106; Alén 1933, 177, 178–179, 180; Harkola 1934, 163; Kallio & Tegengren 1935, 256–257; Ojander 1935, 261–262; Vesterinen 1935, 352–353; Oksanen 1937, 279–280; Sorainen 1938, 389, 391, 393; Salmela 1944, 19, 21–23, 52, 56; Koskenniemi 1946, 347–350; Sorainen 1947, 26; Vahervuo 1948, 9–10; Raevuori 1951, 150–151, 152; Ketonen 1951, 230, 236, 238; 1952, 138; Saarialho 1951, 62; Kivekäs 1952, 150; Haahtela 1952, 54; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 275, 276–277, 280–282; 1964, 264–266, 268–271; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251–252, 254–255; 1965, 251–252, 254–255; Tuomola 1957, 127; Poijärvi 1957; Vahervuo 1958, 22–25, 29–31, 52–53; Koskenniemi 1959, 142, 143–145; 1967, 129, 130–132; Bruhn 1959, 330; Hakama 1959, 155–156, 161–162, 163; Heinonen 1959, 115; 1961, 87, 91; Mäkelä 1962, 245; Sipinen 1967, 21; Karvonen 1968, 137, 138–139; Lahdes 1969, 250–251; 1973, 251–252; Koort 1969, 57–58, 59–60, 61; Koskenniemi & Hälinen 1970, 170–171, 172, 175–176; 1974, 170–171, 172, 175–176; 1978, 170–171, 172, 175–176; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 202–203, 208.) Erityisesti epäyhtenäisyys vallitsevan käytännön ratkaisua vaativana ongelmana ja yhtenäistävien menettelytapojen rakentaminen perustuvat tällaiseen käsittelyyn. Seuraavat esimerkit koskevat havainnoista koottua johtopäätöstä.

*Mielestämme jo edellä esitetyt tutkimusten tulokset osottavat, että meidän tavallisia, objektiivisina pitämiämme arvosanoja oppilasten kirjallisista ja suullisista suorituksista ei voida pitää minään luotettavina arvosteluina oppilasten tiedoista ja taidoista eikä myöskään minkään arvojärjestelyn eikä tuotantokyvyn luokittelun perustana. Samanlaiseen johtopäätökseen johdumme tarkastaessamme itse pedagogisen kokeen olemusta, jonka perustalla arvosana annetaan. Oppilasten aikaansaannokset kokeissa ovat vain hetken tuloksia, jotka ovat suuresti riippuvaisia jokaisena silmänräpäyksenä vaihtuvista sisäisistä ja ulkoisista vaikutuksista. On selvä, että oppilasten täten saavuttamista tuloksista voidaan tehdä johtopäätöksiä vain hetkellisen tuotantokyvyn suhteen eikä – kuten nyt tapahtuu suurella varmuudella – hankitun tai vieläpä aivan synnynnäisen tuotantokyvyn suhteen. (Rosenqvist 1918, 54.)*

*Nykyistä numerollista arvostelumenetelmää käytettäessä oppilas ja hänen vanhempansa eivät saa riittävästi tietoa kouluopintojen edistymisestä. Sitä paitsi nykyinen koulutodistus kiinnittää riittämättömästi huomiota sellaisiin puoliin oppilaan kehityksessä, jotka jäävät tieto- ja taitosuoritusten ulkopuolelle ja jotka koulun kasvatustavoitteiden kannalta kuitenkin ovat tärkeitä. Jotta arvostelusta kävisi ilmi oppilaan koulutyöskentelyn hyvät ja huonot puolet koko laajuudessaan, tarvitaan sanallista selontekoa. (m1966:12, 42–43.)*

Oppilaiden arvioinnin käsittely voi vielä olla eliminoivaa. Silloin tekstissä rinnastetaan arviointiin liittyviä vastakohtia ja ristiriitaisuuksia, joista siilautuu arvioinnista kirjoittamisen

ja sen kehittämisen lähtökohta. Nämä vastakohdista siilautuneet puolet arvioinnista määrittyvät välttämättömiksi. (Esimerkiksi Simola 1933; Ketonen 1952; Lehtovaara 1952, 48; Poijärvi 1957; Bruhn 1959, 327; Cavonius 1961, 87–92; Mäkelä 1962; Teiniliitto 1973.) Tällainen vastakohtien varaan rakentuva eliminoiva strategia koskee esimerkiksi arvioinnin oikeutuksen muotoutumista välttämättömyydeksi sikäli, kun koulutus on organisoitu vallitsevalla tavalla (Koskeniemi 1959, 141–143; 1967, 128–130). Ristiriitaisuuksien kautta arvioinnin luonto paljastuu eriteltäessä arviointiin kohdistettuja erilaisia käytännöllisiä vaatimuksia (Koskeniemi 1959, 141; 1967, 128). Seuraavat esimerkit havainnollistavat vastakohdista siilautuvaa johtopäätöstä.

*Vastakkain asettelu on niin selvä, että lienemme ilman muuta taipuvia etsimään välitysratkaisua. Ilman kiinalaista oppinutta kauhistavia arvosanoja ja kuulusteluja ei länsimainen yhteiskunta saata tulla toimeen. Mutta koulun ei myöskään tarvitse tyytyä nykyiseen olotilaan. Arvostelua voidaan täydentää – nimenomaan pyrkimällä menetelmiin, jotka ovat omiansa edistämään yksityisen oppilaan kehitystä opintitiellä. (Koskeniemi 1959, 143.)*

*En sådan placering måste verkställas enligt R-systemet och en liknande jämförelseprocess ingår i regeln också vid betygsättningen enligt vår nuvarande betygssystem. [...] Man kan alltså slå fast att det inte föreligger någon skillnad i detta avseende mellan A- och R-systemen. (Cavonius 1961, 87.) [...]*

*Större betydelse för ifrågavarande ändamål skulle de betyg ha som anger elevernas naturliga förutsättningar. Men de naturliga förutsättningarna är i själva verket ofantligt svåra att bedöma i den mån man inte räknar med att de kommer till uttryck i elevernas inhämtade kunskaper och färdigheter. Dessa är trots allt lättare att bedöma och man rör sig vid bedömningen på fastare mark än om de från yttre betingelser isolerade naturliga förutsättningar. (Cavonius 1961, 88.) [...]*

*R-systemet förutsätter att en elev kan förbättra sitt vitsord i ett läroämne endast genom att uppnå bättre rangordning inom klassen, alltså på sina kamraters bekostnad. Själva principen strider mot den strövan till social fostran inom klassens ram, som är ett väsentligt drag i modern undervisning. (Cavonius 1961, 89.) [...]*

*Och ytterligare en svaghet hos R-systemet. Detta system vill inte bygga betygsättningen på en genomsnittlig kunskapsnivå, emedan denna influeras av de yttre studiebetingelserna, men likväl måste man vid tillämpning av detta system godta principen om vissa minimikrav [...] För att godkänt vitsord skall kunna ges. Dessa minimikrav kan knappast fastställas annorlunda än i form av vissa kunskapsfordringar och dessa måste tydligen stå i en viss relation till den allmänna kunskapsnivån i riket, alltså samma kunskapsnivå som man i övrigt vill frigöra sig ifrån. (Cavonius 1961, 91.) [...]*

*På grund av det ovananförda synes det inte för närvarande kunna anföras tillräckliga skäl för en övergång från vårt nuvarande betygssystem till R-systemet. (Cavonius 1961, 92.)*

Lopulta esitettyä tulkintaa arvioinnista oikeutetaan kehittelevän otteen kautta. Silloin siteerattujen lähdetekstien rinnalle kirjoittaja asettaa oman arviointia koskevan tulkintansa ja jäsennyksensä, jonka yhtäläisyys näihin auktoriteettiteksteihin nähden perustelee esitetyn. Tällä tavoin jäsennetään arvioinnin tehtäviä vuoden 1973 mietinnössä (m1973:38, 69–79).

Myös mietintöteksteille on ominaista jo edellä kuvattu perustelemisen vaade. Mietinnöissä tapa perustella esitettyä samoin muistuttaa edellä kuvattua oppikirjojen ja artikkeleiden perustelemisen tapaa. Perustelut ovat vahvuudeltaan vaihtelevat:

ehdotettuihin ratkaisuihin edetään joko vahvan päättelyn tietä ikään kuin välttämättömiä johtopäätöksiä tai seurauksia esittelemällä (esimerkiksi Cygnaeus 1863, 21; m1966:12, 42–43; POPS1, 159, 160, 162, 165, 168–169; m1973:38, 59–60). Tällaiset vahvat perustelut koskevat esimerkiksi vallitsevan arviointikäytännön ongelmallisuutta (m1973:38, 59–60), arviointitiedon tarvetta (POPS1, 159), sen arvoa ja vaikutuksia oppilaan kannalta (m1973:38, 79), arvioinnin tehtäviä (m1973:38, 40–41, 60), yhtenäisyyden ja virheettömyyden kysymyksiä (POPS1, 161, 162, 168–169; m1973:38, 92, 116), opettajan laatimien kokeiden arvoa (POPS1, 165) ja suoritusmerkinnän arvoa vertaileviin arvosanoihin nähden (POPS1, 168).

**Perustelu arvottaen.** Edellä kuvattujen päättelyketjujen kautta rakentuu jäsenitys arvioinnista. Tämä päättelyn lopputulema vahvistuu monin tavoin. Tyypillistä on vahvistaa sen eri puolia moninkertaisesti: esitetty arvioinnin ajattelumalli ja sen eri osa-alueet ovat samalla kertaa välttämättömiä, suotavia, arvostettavia, mahdollisia ja lopulta vielä tiedolliselta asteeltaan määriteltyjä. Tästä moninkertaisesta vahvistamisesta esimerkkeinä olkoot opetus suunnitelman tieteellisen perustan vahvistaminen (Soininen 1907, 21; 1923, 25; 1931, 25), kokeiden tehtävätyyppien esittely ja niiden arvon rakentaminen (Heinonen 1961, 87–93), hylkäämisen ongelmaa koskeva pohdinta (Vahervuo 1958, 54–56, 62, 139–140) sekä arvioinnin tuottamien psyykkisten haittojen ehkäisy (Koskenniemi & Hälinen 1970, 170).

Arvottava perustelu ylipäänsä on välineellisen ajattelumallin teksteille ominainen (esimerkiksi O.B. 1870, 280, 282; Johnsson 1892, 292; Soininen 1907, 17–18; 1923, 22–23; 1931, 22–23; Serlachius 1915, 351; Lilius 1926, 118; 1950, 120; H.V. 1928; A.P. 1932, 868; Alén 1933, 174, 175; Ojander 1935, 264–265, 270; Vesterinen 1935, 353, 355; Kuuskoski 1936, 141; Oksanen 1937, 275, 280; Gästrin 1938, 31; Sorainen 1938, 379; Salmela 1944, 24, 53; Koskenniemi 1946, 347, 358; 1952, 119; Vahervuo 1948, 9–10, 13, 27; 1955; Sainio 1950, 28–29; Saarialho 1951, 62–63; Kallio 1951, 14; Raevuori 1951, 150–151; Vahervuo 1951, 242; Haahtela 1952, 60, 62; Ketonen 1952, 141; Kivekäs 1952, 147; Lehtovaara 1952, 51; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 271–274, 289–290; 1964, 260–263, 278; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 255, 256; 1965, 256; Poijärvi 1957; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Vahervuo 1958, 37, 54–56, 102, 113, 140; Cavinus 1961, 113, 143; Heinonen 1961, 17, 50–51, 172–173; Mäkelä 1962, 245; Karvonen 1968, 134, 137; Lahdes 1969, 252–253; 1973, 250, 251, 252–253; Koskenniemi & Hälinen 1970, 170, 173; 1974, 170, 173; 1978, 170, 173; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 189, 194, 203). Seuraavat esimerkit havainnollistavat arvottavaa perustelua: ensimmäiset kaksi käsiteltävän asian moninkertaista vahvistamista ja viimeiset kaksi arviointimenettelyn esittämistä myönteisessä valossa.

*Hieman toisin sanottuna siis joko oppilaat valitaan vaatimuksia vastaavasti tai vaatimukset asetetaan oppilaitten mukaan. Pääasia oppilasarvostelun kannalta katsellen on, että kummassakin tapauksessa hylkäävien arvosanojen lukumäärän on jätävä mahdollisimman pieneksi. Tämä on tarpeellista jo yksin järjevän taloudellisen järjestelyn kannalta, koska yhdenkin oppilaan kouluvuosi maksaa kansantaloudellisesti katsoen paljon, mutta sama vaatimus on asetettava vielä painavammin puhtaasti kasvatukselliselta kannalta. Onkin ehdotettu myös hylkäävien arvosanojen poistamista kokonaan. [...] Hylkäävien arvosanojen kohdalla huomaamme nyt, että erityisesti oppikoulun arvostelu ei ole läheskään tarkoituksenmukaista. Oppikouluissa annetaan aivan liian paljon nelosia [...] vieraissa kielissä ja matematiikassa. Oikeastaan ei ole tarpeellista ryhtyä perusteellisesti selvittämään niitä*

syitä, jotka ovat johtaneet tuohon oppikoulun ”nelossairauteen” [...], sillä asia on korjattavissa pienelläkin syiden tuntemuksella, kuten myöhemmin selviää. (Vahervuo 1958, 54–56.)

Useasti on väitetty, että yhdenmukaisesti arvostellut kokeet ja niitä ylläpitävät tutkintojärjestelmät vahingoittavat persoonallisuuden kehitystä. Eräissä tapauksissa tällaiset väitteet on voitu osoittaa paikkansapitäviksi. Niin kauan kuin yhdenmukaista arvostelujärjestelmää koulussa käytetään, on sen haitallisia vaikutuksia koettava lieventää. Opettaja voi tehdä tämän mm. osoittamalla oppilaalle, että on muutakin arvokasta kuin ne suoritukset, joita arvosanat koskevat. Tärkeätä on, että oppilaat oppivat suhtautumaan oikein todistuksissaan oleviin kylmiin numeroihin. Tähän voidaan päästä suorittamalla jatkuvaa evaluointia, joka pääasiassa kohdistuu opetustapahtumaan ja jossa sovinainen oppilasarvostelu muodostaa vain osan. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 170.)

Kun ajatellaan, minkä määrän hyviä viitteitä koulu vuosien mittaan voi lapsensa kasvatuksesta huolehtivalle vanhemmalle antaa, käy [sanallisen, mv] selostuksen hyöty ilmeiseksi jokaiselle. [...] Olen vakuuttunut siitä, että puheena oleva pyrkimys on lähtenyt oikealta pohjalta ja johtaa yleisemminkin varteen otettaviin tuloksiin. (Saarialho 1951, 62–63.)

Vaikka perinnöllisyydellä onkin kykyjen piirissä oma merkityksensä – sehän määrää mm. suorituskäytön ylärajan – tärkein huomio on syytä kiinnittää niihin tekijöihin, joihin voidaan vaikuttaa, ts. ärsykeympäristöön. On järkevää olettaa, että heikkojen oppimisedellytysten takana on ainakin jossakin suhteessa puutteellinen kasvuympäristö ja että lapsen ”koulukypsyys” todennäköisesti ei paljonkaan parane, jos hänet edelleen jätetään tähän ympäristöön esim. vuodeksi ”kehittymään”. Tarkoituksenmukaisempaa on tutkia, millä alueilla esiintyy heikkoutta ja pyrkiä järjestämään opetustilanteet siten, että näiden alueiden oppimisvirikkeistä erityisesti huolehditaan. (POPS1, 159–160.)

Myös mietinnöissä turvaudutaan arvottavaan perusteluun (esimerkiksi m1964:8, 39, 40; m1966: 12, 43; POPS1, 158, 159, 164, 168, 171). Mietintötekstin perustelu voi olla myös esitetyn kuvaamista mahdolliseksi (esimerkiksi POPS1, 164, 165). Arvottaen käsitellään esimerkiksi opettajan työn kohteistumista (m1966:12, 43; POPS1, 159), suorituserkinnän arvoa vertaileviin arvosanoihin nähden (POPS1, 168), arviointitiedon arvoa ja vaikutuksia oppilaan kannalta (m1973:38, 79), raportoinnin tapoja (POPS1, 171), prognoosin ja diagnoosin suhdetta ja painottumista (POPS1, 161; m1973:38, 102) sekä arvosanan perusteita ja yhtenäisyyttä (m1964:8, 39, 40).

**Toistava perustelu.** Lähellä edellistä, siis arvottavaa, tapaa totuudellistaa sanottavaa on toistoon perustuva vakuuttaminen. Oppikirjoissa, mietinnöissä ja artikkeleissa kirjoittajat tukeutuvat ajoittain tähän tapaan. Toistoin rakentuu kasvatuksen tieteellinen perusta (Soininen 1907, 15, 19, 21, 22; 1923, 21, 23–24, 25, 26; 1931, 21, 24, 25, 26). Toisto voi vahvistaa sanallisen tiedotteen arvon (Koskenniemi 1946, 355–358; 1952, 117, 119, 126, 127). Se voi liittyä arvioinnin yhtenäisyyden haasteeseen (esimerkiksi Salmela 1944, 22–23, 50, 59; Vahervuo 1948, 9; Haahtela 1952, 54, 60; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284, 286, 287; 1964, 272–273, 274–275; Cavonius 1961, 64–66) ja objektiivisuuden vaateeseen (Lahdes 1969, 251, 255). Näihin liittyy kirjallisten kokeiden puolustus (Salmela 1944, 53, 54–55). Oikeudenmukaisuutta voidaan toistoin painottaa (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 275, 277; 1964, 264–265), samoin oppilaan totaalisen tutkimisen arvoa (H.V. 1928). Toistoin voidaan

korostaa arvioinnin jatkuvuutta (Koskenniemi & Hälinen 1970, 169, 171, 172; 1974, 169, 171, 172; 1978, 169, 171, 172) ja puolustaa opettajan arviointitaitoa (Ketonen 1951, 230, 232). Vähäinen hylkääminen arvioinnissa (Vahervuo 1958, 38, 53, 54, 62, 112, 139–140) sekä oppilaan kykyjen ja hänelle asetettujen vaatimusten suhde (Poijärvi 1957) ovat myös tällä tavoin vahvistettavia teemoja.

Myös mietinnössä voidaan korostaa sanotun arvoa toistoin Toistoista esimerkeiksi käyvät valintatehtävän arvottaminen (POPS1, 163, 164, 165), arvioinnin tehtävät (m1973:38, 70–71, 74–79, 107–110) sekä arviointitiedolle asetettavat vaatimukset (m1973:38, 48–49, 90–93). Seuraava esimerkki havainnollistaa toistoon perustuvaa perustelua.

*Koulukokeen edustavuuden eli sisällön validiteetin turvaamiseksi on välttämätöntä, että kokeet ovat monipuolisia ja koostuvat lukuisista osioista. Koska kokeisiin käytettävä aika on varsin rajallinen, on samalla huolehdittava siitä, ettei laajankaan kokeen järjestäminen vaadi kovin paljon koulun työaika. Näiden toisilleen vastakkaisten vaatimusten yhteensovittaminen on vaikeaa, mutta esim. valintatyypipisten tehtävien käyttö on tämän vuoksi usein tarkoituksenmukaista. (POPS1, 163.) [...] Kokeen pidentäminen suoritusaikaa lisäämättä on mahdollista siirtymällä käyttämään valintatyypipisiä tehtäviä. Samalla voidaan usein vähentää mittausvirheen vaikutusta. (POPS1, 164.) [...] Objektiivisuuden lisääminen on mahdollista käyttämällä sopivissa kohdin mm. valintatehtäviä. Näistä tehtävistä koottuja kokeita kutsutaankin usein objektiivisiksi kokeiksi. (POPS1, 165.)*

**Empiirinen ja verkottuva perustelu.** Perusteleva asenne ilmenee myös siinä, miten arviointi-ilmiö liittyy olemassa olevaan keskusteluun. Teksteissä viitataan joko kyseistä tekstiä varten koottuihin empiirisiin löydöksiin tai toisissa yhteyksissä koottuihin empiirisiin aineistoihin (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 50–52; H.V. 1928; Ojander 1935, 260, 262–263, 266–267; Oksanen 1937, 276, 277, 278, 280; Sorainen 1938; 1947, 22, 23; Salmela 1944, 18; Koskenniemi 1946, 357–358; 1952, 126–127, 128; Sainio 1950, 22–23, 25–27; Saarialho 1951, 62; Ketonen 1951; 1952; Kivekäs 1952; Haahtela 1952, 52–54; Lehtovaara 1952, 43, 44–45, 49; Poijärvi 1957; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 278–279, 281–282, 287–290; 1964, 265, 267–268, 269–270, 275–278; Cavonius 1955; Tuomola 1957, 121, 126, 128; Juurmaa 1957b, 5; Hakama 1959, 158–163; Vahervuo 1958, 17, 55, 57–58, 60–61, 67–69, 73–87; Cavonius 1961, 22–64; Heinonen 1961, 146, 182, 184, 206–212; Koort 1969, 10–13; Lahdes 1969, 251, 260; 1973, 251; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169, 170, 176; 1974, 169, 170, 176; 1978, 169, 170, 176; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 201–202, 204). Näin esimerkiksi käytännöissä tunnistetut ongelmat perustuvat todennettuihin havaintoihin. Empiiriset tutkimukset ovat sekä koti- että ulkomaisia tutkimuksia.

Vaikka oppilaiden arviointia ei käsiteltäisi empiirisiin löydöksiin vetoamalla, viittauksen kohteina voivat olla toiset tekstit, niiden sisältämät näkemykset ja jäsennykset (esimerkiksi Soininen 1907, 18; 1923, 23; 1931, 23; Lilius 1926, 120; 1950 121–122; Harkola 1934; Salmela 1944, 18, 54, 60–61; Koskenniemi 1946, 355, 356–358; 1952, 117–125; Sainio 1950, 21–22; Saarialho 1951, 62; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 286; 1964, 274; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 248; Vahervuo 1958, 37, 42, 56, 157; Bruhn 1959, 327, 328, 329–330; Koskenniemi 1959, 142–143; 1967, 129–130; Cavonius 1961, 80–92; Heinonen 1961, 23, 172; Karvonen 1968, 138; Lahdes 1969, 250, 252–253, 261; 1973, 244, 245, 252, 256; Koskenniemi & Hälinen 1970, 171, 172, 174; 1974, 171, 172, 174; 1978, 171, 172, 174; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194, 205–206; Johnsson 1892, 285; Alén 1933, 173, 175–176; Ojander 1935, 269; Kuuskoski 1936, 137; Oksanen 1937, 275, 276; Sorainen 1938, 381; Vahervuo 1948, 6, 13,

24; Kivekäs 1952, 145–147, 149; Lehtovaara 1952, 51; Simola 1933, 727, 728; Ketonen 1952, 131, 144; Teiniliitto 1973).

Kirjoittajan näkemys saa perustelunsa ja vahvistuu useiden tekstien kohdatessa. Oppikirjojen ja artikkeleiden tapa tuottaa jäsenystä oppilaiden arvioinnista rakentuu näin verkostossa, mikä on vastakohtainen edellä kuvatulle säädöksille ominaiselle tavalle käsitellä oppilaiden arviointia.

**Arvottava kritiikki.** Ratkaisustrategioiden yhtenä muunnelmana voi pitää vielä arvottavaa kriittistä näkökulmaa. Arvottava kritiikki liittyy välineelliseen ajattelumalliin. Se eroaa edellä kuvatusta, itsenäiseksi jäsennykseksi määrittyneestä, näkökulmaltaan samoin kriittisestä arviointia problematisoivasta ajattelumallista siinä, että arvottava kritiikki palautuu välineellisen ajattelumallin keskuksiin sekä siinä, että tässä näkökulmassa ei sinällään problematisoida välineellisen ajattelumallin lähtökohtia tai perusoletuksia. Arvottavassa kritiikissä huomio kohdistuu jo toteutuneen koulunuudistuksen eri puolien arvosteleminen, uudistuksen heikkouksien ja osittaisen epäonnistumisen osoittaminen. Kyse ei ole näin ollen arviointi-ilmiön periaatteellisesta pohtimisesta, ei sen oikeutuksen tai mahdollisuuden kysymisestä, vaan vaateesta parantaa koulutusta ja oppilaiden arviointia aiempaakin paremmaksi. Tavoitteena on osoittaa jo toimeenpantujen käytännön uudistustoimien heikkoudet, virheet ja epäonnistumiset sekä osoittaa parempi, toimivampi ja ikään kuin oikeampi ratkaisu oppilaiden arviointiin. (Viljanen & Heinonen 1980; O.B. 1870, 276–277.) Samalla vahvistuvat oppilaiden arvioinnin välineellisen ajattelumallin keskuksat, nimittäin totaalinen arviointi, oppilaan kaikkien ominaisuuksien tutkiskelu. Tutkittavaksi vahvistuvat tällaisen kritiikin kautta myös koulutuksen prosessi laajasti ja erityisesti opettajan toiminta. Kritiikille alistetaan samoin arvioinnin kehittämisessä taajaan esillä ollut diagnoosin ja prognoosin vastakkainasettelu. (Viljanen & Heinonen 1980, 17, 43, 60–61, 63, 66–67, 69, 80–81, 105, 112, 114, 143, 153, 155, 164, 181, 197, 205–206, 214, 282.) Arvottava kritiikki on yhdessä oppikirjassa ja artikkelissa esiintyvänä harvinainen (Viljanen & Heinonen 1980; O.B. 1870, 276–277). Seuraavat esimerkit havainnollistavat arvottavaa kritiikkiä.

*Toistakymmentä vuotta sitten hylättiin oppikouluistamme luokka-opettajat, ja niiden sijaan asetettiin aina alimmasta luokasta alkain aineopettajat. Tämä muutos toi sen hyvän muassansa, että opetus kaikissa aineissa saattaa olla perinpohjaisempi. Mutta epäilemättä tuli sen kautta koulumenoomme haittoja, joita tuo mainittu perinpohjaisemman opetuksen mahdollisuus ei likimainkaan voi korvata.*

*Koska koulun tarkoitusperänä on yhtä tärkeä hyvin kasvatus kuin opetuskin, niin on se erinomaisen tärkeä asia, että oppilaalla nuorempana ja heikompana ollessaan on yhtä haavaa vain yksi ainoa johdattajana tiedon ja taidon ensimmäisillä poluilla, nimittäin luokka-opettaja; sillä näin tämä myös voipi olla siveydellisenä esikuvana lapselle. Jos sama henkilö johdattaa häntä useampainkin luokkain läpi, niin on se parempi. Toista on, kun opetus aineopettajain kautta toimitetaan. Näistä yksi on yhdenlainen, toinen toisenlainen luonteeltaan ja tavoiltaan, niin ett'ei niissä ole mitään vakinaista mallia oppilaan siveydelliselle muodostumiselle; yksi tulee luokkaan, toinen menee, yks opettaa yhdellä, toinen toisella tavalla. (O.B. 1870, 277.)*

*Testiä suunniteltaessa on tasovaatimukset tunnettava ja mittarin tulee erotella tuloksia tarkemmin kuin vain osoittamalla, että määrätty taso on saavutettu tai että sitä ei vielä ole saavutettu. Tätä on syytä korostaa, koska meillä viimeksi kuluneina vuosina on tavoiteoppimisen muotivirtaus johtanut ajattelua liian karkeaan arviointiin. (Viljanen & Heinonen 1980, 214.)*



**Spekulaatio.** Ratkaisustrategioiden yhtenä muunnoksena on spekulaatio. Tekstin kirjoittaja voi määritellä asemaansa käsittelemällä tekstissään mahdollisia kehityskulkuja, arvelemalla tulevia tapahtumia. Tämä ennakoiva ajatusten esittely saattaa ylittää asemasta tavanomaisesti sanottavan rajoja. Näin kirjoittaja osoittaa omistavansa asiasta ikään kuin parempaa tietoa, jonkinlaisen sisäpiiriin kuuluvan aseman. Mietintöjen tehtävä toki sinällään on ennakoida tulevaa, pohtia, esittää ja suositella vaihtoehtoja käytäntöjen kehittämiseksi. Tässä tarkoitan spekulaatiolla kuitenkin tulevan nostamista tekstistä erityiseksi kohteeksi, tulevan nostamista erityiseksi näkökulmaksi ja tulevaisuuteen liittyvää erityistä pohdintaa. Usein siihen liittyy vastakkainasettelu vallitsevaan olotilaan. Spekulaatio liittyy arvioinnin välineelliseen ajattelumalliin ja yksittäisenä byrokraattiseen ajattelumalliin. Se on tapa vahvistaa tekstin keskeistä sisältöä. Spekuloiava strategia on ominainen mietinnöille ja oppikirjoille. Aineopetus suunnitelmissa on vain yksittäinen tähän liittyvä huomio (POPS2, 151); aineopetus suunnitelmassa spekulaatio on toisiin teksteihin verrattuna erilaista, sillä siinä painotetaan muihin teksteihin nähden vastakkaista näkemystä.

Tekstin tuottajan suhde ounasteltuun tulevaisuuden kuvaan voi myös olla moninainen. Tulevaisuutta koskeva asiantila voi olla arvostettava ja suotava (esim. Vahervuo 1958, 157, 158; Heinonen 1961, 57, 135; m1973:38, 102; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 205). Tulevaisuuden kehityskulku voi näyttäytyä tosiasiana (esimerkiksi Heinonen 1959, 116; 1961, 24; POPS1, 162; m1973:38, 95; Viljanen & Heinonen 1980, 181), tai toisaalta sen varmuuden aste voi olla vaihteleva (Vahervuo 1958, 19; Heinonen 1961, 57, 172–173). Tulevaisuutta koskeva näky voi myös olla välttämätön (Vahervuo 1958, 142).

Spekuloivat asiointitilat liittyvät edellä kuvattuihin arvioinnin keskuksiin. Byrokraattisen ajattelumallin sisällä spekuloiava strategia liittyy virheettömien dokumenttien tuottamiseen ja arvioinnin ajoittamiseen (Kettunen & Koski 1972, 209, 213). Välineellisen ajattelumallin sisällä se liittyy ensinnä välineellisen arvioinnin keskuksista totalisoituvaan arviointiin ja sen itsestäänselvyyteen (m1973:38, 95; Viljanen & Heinonen 1980, 15–16, 210–211). Ajattelumallin keskuksista strategia viittaa myös tieteellistyvään arviointiin (Viljanen & Heinonen 1980, 26). Siihen liittyy myös laadukkaan arviointitiedon mahdollisuus (Heinonen 1961, 24, 36). Yksi laadukkaan tiedon aspekti on yhtenäisyys ja yhtenäisyyden saavuttamisen mahdollisuus (Vahervuo 1958, 19; Kettunen & Koski 1972, 206). Sen myötä pohditaan välineiden kehittelyä (Heinonen 1959, 116; 1961, 172–173). Välineiden kehittämisen yksi näkökulma on arviointi opettajan työsuorituksena (Heinonen 1961, 57, 141; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 209). Kolmas välineellisen ajattelumallin keskuksiin olennaisesti liittyvä teema, nimittäin arviointitiedon kasvatuksellinen soveltaminen, toistuu spekuloidussa strategiassa (Vahervuo 1958, 157; Heinonen 1961, 169–170; POPS2, 151). Lähellä tätä ovat huomiot arvioinnin periaatteellisesta orientaatiosta (POPS1, 167; Viljanen & Heinonen 1980, 181). Kasvatuksellisen näkökulman käytännöllinen puoli konkretisoituu kysymyksinä todistuksen muodosta (POPS1, 168; m1973:38, 120), arvosanasta (Karvonen 1968, 140) sekä kokeesta ja sen tuloksen ilmoittamisesta (Heinonen 1961, 187; POPS1, 167). Arvioinnin käytännön vaikutukset ilmenevät suoriutumisen, hyväksymisen ja hylkäämisen ongelmakimpussa (Vahervuo 1958, 140). Spekuloiava strategia voi lopulta koskea koulutuksen uudistamista. Tällöin näkökulmina voivat olla koulutuksen kehittämisen orientaatio yleisellä tasolla (Viljanen & Heinonen 1980, 13–14), arvioinnin menettelytapojen uudistaminen (Vahervuo 1958, 142; m1973:38, 107) ja opettajankoulutus (Viljanen & Heinonen 1980, 16).

Oppikirjan kirjoittajan asemaan kuuluu näin vapaus ennakoida ja spekuloida tulevia kehityskulkuja (esimerkiksi Salmela 1944, 52; Koskeniemi 1952, 117; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 272, 282, 289–290; 1964, 261, 270–271, 278; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 254–255; 1965, 254–255; Koskeniemi 1959, 144–145; 1967, 131–132; Heinonen 1959, 116; Cavonius 1961, 92, 95, 118; Karvonen 1968, 140; Lahdes 1969, 261; Koskeniemi & Hälinen 1970, 176; 1974, 176–177; 1978, 176–177; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 188, 203). Tämä tulevaisuutta ennakoiva neuvominen voi koskea käytännön arviointitoimien lisäksi myös arvioinnin uudistajia, joille suoraan osoitetaan kehotuksia ryhtyä toimiin arvioinnin kehittämiseksi (Saarialho 1951, 63; Vahervuo 1958, 183; Cavonius 1961, 144; Koort 1969, 69; Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 204–205). Myös artikkeleissa kirjoittajilla on mahdollisuus ennakoida ja ehdottaa tulevia kehityskulkuja (O.B. 1870; Alén 1933, 180; Vahervuo 1948, 26; 1951, 243; Kivekäs 1952, 150). Seuraavat esimerkit ovat oppikirjoista.

*Siksi koetehtävien laadinnassa olisi saatava aikaan yhteistoimintaa yhden tai useamman koulun opettajien kesken. Asiasta kiinnostuneet opettajat voisivat silloin vaihtaa mielipiteitä ja pohtia keskenään koetehtävien laadintaa. Vielä parempi olisi, jos kouluhallitus ja opettajayhdistykset ottaisivat koekysymyksen ohjelmaansa. (Koort 1969, 69.)*

*Tämän kirjan tarkoitus on ollut yhtä paljon esitellä oppilasarvosteluun liittyviä probleemoja kuin antaa valmiita tuloksia siitä, miten arvostelu olisi tarkoituksenmukaisimmin järjestettävää. Se voinee antaa jonkin verran apua myös silloin, kun maamme oppilasarvostelua ryhdytään todella parantamaan. (Vahervuo 1958, 183.)*

**Vapaa liike.** Ratkaisustrategiaan tukeutuessaan kirjoittajat voivat liikkua vapaasti arvioinnin eri ajattelumallien välillä. Vallitsevasti välineellistä ajattelumallia rakentavissa teksteissä on näin myös mahdollisuus problematisoida arviointia ja sen perusteita (Vahervuo 1958; Bruhn 1959; Koskeniemi & Valtasaari 1954; 1965; Koskeniemi 1959; Karvonen 1968; Lahdes 1969; 1973; Koskeniemi & Hälinen 1970; 1974; 1978). Oppikirjoissa viitataan satunnaisesti lisäksi arvioinnin byrokraattiseen ajattelumalliin: oppikirjoissa voidaan tiivistää säädösten keskeinen sisältö (Salmela 1944, 28–33; Koskeniemi 1946, 353–355; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 249; 1965, 249). Samoin yksittäisessä artikkelissa kirjoittaja keskittyy byrokraattiseen ajattelumalliin (Aattonen 1948).

Arviointia kyseenalaistava ajattelumalli voi olla erilaisissa suhteissa välineelliseen ajattelumalliin. Joskus tämän problematisoivan näkemyksen käsittely voi vahvistaa tekstissä toisaalla esiintyvää välineellistä ajattelumallia. Näin voivat rakentua arvioinnin oikeutus (Koskeniemi & Valtasaari 1954, 246; 1965, 246; Koskeniemi 1959, 143; 1967, 130) tai oikeudenmukaisuuden määrittely (Vahervuo 1958, 36). Useimmiten arvioinnin ongelmalliset piirteet jäävät avoimiksi (esimerkiksi Oksanen 1937, 278–279; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 253; 1965, 253; Vahervuo 1958, 35–36, 158, 171; Koskeniemi 1959, 145; 1967, 132; Bruhn 1959, 333; Karvonen 1968, 140; Koort 1969, 72; Koskeniemi & Hälinen 1970, 168, 170, 171; 1974, 168, 170, 171; 1978, 168, 170, 171; m1973:38, 42–43, 45, 128–129). Kuitenkin myös arviointia ja koulua kyseenalaistava ajattelumalli voi olla ratkaisumalli koulun haasteisiin ja ongelmiin. Tämä koskee koulun luokkaorganisaation purkamista tai höllentämistä (Bruhn 1959, 333–334; Koskeniemi & Hälinen 1970, 175; 1974, 175; 1978, 175).

Näistä arviointia kyseenalaistavan ja välineellisen ajattelumallin erilaisista suhteista huolimatta olennaista on, että oppikirjoissa, mietinnössä ja artikkelissa on mahdollista

liikkua vapaasti eri ajattelumallien välillä. Joustavuus sekä kirjoittamisen ja ilmaisun vapausasteet luonnehtivat näin näiden tuottaja-asemien mahdollisuutta käsitellä oppilaiden arviointia. Arvioinnin käsittely syvenee, samalla arvioinnin määrittelyn verkosto laajenee ja vahvistuu.

Ratkaisustrategioihin tukeutuviissa oppikirjoissa, mietinnöissä ja artikkeleissa on erilaisia tapoja viitata toisiin teksteihin. Tieteellistä ilmaisun muotoa muistuttava kirjoittaminen lähtökohtaisesti sisältää ajatuksen auki kirjoitetuista lähteistä, siis viitteistämisen toisiin teksteihin. Avoin viitteistäminen koskee erityisesti tekstien lähtökohtia; toisaalta se voi myös olla perustelemisen tapa, mistä oli esimerkki edellä. Toisaalta kuitenkin tekstit voivat tukeutua toisiin teksteihin viittaamatta niihin kuitenkaan avoimesti; tällöinkin lähdeteksti on ajoittain tunnistettavissa. Joskus tekstien yhteys on samojen teemojen käsittelyä yhteisestä näkökulmasta. Näistä oppikirjoille, mietinnöille ja artikkeleille ominaisista verkostoitumisen tavoista on tarkempia huomiota jäljempänä kirjoittajaverkoston jäsennyksen yhteydessä.

### 7.1.5 Aineopetussuunnitelmat ja tutkimukset

Aineopetussuunnitelmille ja tutkimusteksteille ominainen tapa jäsentää oppilaiden arviointia on vastaanottaa toisaalla esitetty tulkinta, soveltaa ja osin kehittää sitä: strategia on vastaanottava. Yksittäisenä tapauksena myös hallinnollisessa käsikirjassa kehitellään toisaalla esitettyä (Kettunen & Koski 1972). Sekä tutkimustekstit että opetussuunnitelmat ovat vastaanottavia, mutta suhde lähdeteksteihin sekä tavat aiheen käsittelyyn ovat erilaiset. Käsittelen siksi seuraavassa näitä kumpaaakin tekstiryhmää erikseen.

Aineopetussuunnitelmissa vastaanottava strategia on luonteeltaan soveltava. Aineopetussuunnitelmille ominaista on, että niissä käännetään ja sovelletaan yleinen tulkinta arvioinnista arvioinnin käytännöiksi. Aineopetussuunnitelmissa tukeudutaan aiemmin toisaalla muotoiltuun. Tyypillistä on, että aineopetussuunnitelmissa otetaan lähtökohdat annettuina: koulutyön tavoitteet, niiden myötä arvioinnin monet kohteet ja tiedon monenlainen käyttö sekä välineiden moninaisuus ovat kyselemättömät lähtökohdat (esimerkiksi POPS2, 59–60, 138, 151, 192–193, 251; okäi73, 38, 39; usk70, 35; ort70; mat70, 13–14; f&k70, 47; f&k76; äi76, 155, 156; en-ru76, 61–62; sa78, 33; ra79, 34). Aineopetussuunnitelmissa voidaan sitoutua ajankohtaiseen keskusteluun myös viittaamalla taksonomioiden eri tavoitealueisiin tai oppimisen syvyyttä havainnollistaviin tasoihin (esimerkiksi usk70, 35–36; ort70, 51; mat70, 15; f&k76, 15; äi76, 158–159; en-ru76, 64; kie83, 64–65). Lähtökohtana voi olla myös arvioinnin välttämättömyys: se kuuluu kasvatukseen ja opetukseen (kie83, 53). Lopulta myös ymmärrys oppiaineesta ja sen osaamisesta voi olla näkökulma, josta käsin arviointi jäsentyy (kie83, 55–57).

Leimallista kuitenkin on, että tekstistä puuttuu lähtökohtia koskeva keskusteleva, pohtiva, kyselevä reflektio. Problematisoimatta hyväksytyistä lähtökohdista aineopetussuunnitelmissa kuvataan välttämättömät ja mahdolliset menettelyt yleisten periaatteiden soveltamisesta arvioinnin käytäntöön. Tästä poikkeuksena on 1980-luvun opetussuunnitelma, jossa pohditaan oppikirjojen tapaan arvioinnin perusteita sekä arvioinnin ristiriitaisia vaateita (kie83, 54, 56). Näistä vaateista huolimatta arvioinnin lähtökohta määrittyy teksteissä yksiselitteiseksi ja ongelmattomaksi. Tätä havainnollistaa seuraavista esimerkeistä ensimmäinen. Esimerkeistä jälkimmäinen havainnollistaa

lähtökohdan ongelmattomuutta. Lähtökohta esimerkissä viittaa tiedon käyttöön sekä arvioinnin välineisiin.

*Nämä [arvioinnin, mv] tehtävät asettavat arvioinnille erilaisia, osin ristiriitaisiakin vaatimuksia, joiden yhteensovittaminen arvosanaa annettaessa saattaa olla ongelmallista.[...] Arvioinnin ohjaava ja valikoiva tehtävä korostuu vasta peruskoulun päättövaiheessa. Arvioinnin suunnittelussa on tästä syystä hyvä lähteä liikkeelle siitä, millaista tietoa halutaan ja mistä kohderyhmästä sekä ketä tai mitä tarkoitusta tiedon tulisi palvella. Tämä ajattelu korostaa suunnittelun ja tavoitteellisuuden merkitystä arvioinnissa. (kie83, 54.)*

*Matematiikassa tapahtuu paljon pitkäjänteistä työskentelyä, jonka etenemistä on tarpeen kontrolloida diagnostisten kokeiden avulla. Nämä kokeet voivat olla hyvinkin yksinkertaisia eikä niiden tarvitse olla oppilaita erottelevia. Tarkoituksena on varmistaa oikea eteneminen sekä tarvittaessa antaa viitteitä oppimisessa tapahtuneista puutteellisuuksista. [...] Jos halutaan suorittaa selvempää ja pysyvämpää oppilaiden erottelua esim. oppilaiden vertailun sekä todistusarvosanojen antamista varten, on syytä käyttää laajempia, oppitunnin kestäviä prognostisia kokeita. (POPS2, 151.)*

Yhteisten lähtökohtien lisäksi aineopetussuunnitelmia liittyy toisiin kirjoittaja-asemiin se tapa, jolla tulkinta oppilaiden arvioinnista muotoillaan. Lähtökohtien itsestäänselvyydestä huolimatta aineopetussuunnitelmissakin perustellaan esitetty näkemys oppilaiden arvioinnista. Tämä ilmaisutapa liittyy aineopetussuunnitelmat niihin teksteihin, joista aineopetussuunnitelmien lähtökohdat ovat lainatut. Teksti voi sisältää käsitteenmäärittelyn (okäi73, 38; usk70, 35; äi76, 155; kie83, 58). Esitys voi edetä päätellen ja sisältää perusteluja. Teksteissä edetään johtopäätöksiin arvioinnin suotavista tiloista. (POPS2, 60, 138, 139, 231, 251; usk70, 35–36; mat70, 15–16; f&k76, 14, 15; okäi73, 38, 39, 43; äi76, 156, 158, 162; en-ru76, 63, 65, 66, 67; kie83, 53, 54, 55–56.) Teksteissä määritellään joitakin arvioinnin puolia välttämättömiksi tai mahdollisiksi ja arvotetaan esitetty ratkaisu oppilaiden arvioinnista (esimerkiksi POPS2, 60, 138, 192, 193, 231, 252; okäi73, 39, 42, 43; usk70, 35, 36; ort70, 53; mat70, 13; f&k70, 47; f&k76, 15; äi76, 157, 162; en-ru76, 61, 64, 69; sa78, 33; ra79, 34–35; kie83, 54, 59, 63). Aineopetussuunnitelmissa täsmennetään oppilaiden arviointia ilmiönä luetteloin (okäi73, 38, 40; mat70, 15; äi76, 158; en-ru76, 66, 68; sa78, 38–39; ra79, 38–39; kie83, 53, 62–63, 64). Toisaalta on myös arviointiin kuuluvia menettelyjä, jotka kuvataan tosiasioiksi sen enempää arvottamatta tai perustelematta (esimerkiksi POPS2, 192, 193, 252; okäi73, 40, 43; usk70, 36; ort70, 52–53; mat70, 14; f&k70, 47, 48; f&k76, 14; äi76, 157, 159, 163; en-ru76, 62–63; sa78 33, 35; ra79, 35, 36; kie83, 60, 63, 64). Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen havainnollistaa käsitteenmäärittelyä, toinen perusteltua ja arvottaen vahvistettua väitettä oppilaiden arvioinnista sekä viimeinen tosiasiaksi kuvattua arvioinnin puolta.

*Koulun tasolla oppimistulosten arviointi tähtää erityisesti oppimisen ja opetuksen edistämiseen eli oppilaan ja opettajan työn auttamiseen. Arviointi on näin ollen huomattavasti laajempi käsite kuin oppilasarvostelu; vain osa siitä on oppilasarvostelua. Oppilasarvostelu kylläkin perustuu arviointiin. Arviointi ja oppilasarvostelu on samaistettu virheellisesti, yhtä virheellisesti on rinnastettu myös arviointi ja koe tai mittari, vaikka koe on vain yksi arvioinnin väline ja monivalintakoe vain yksi koetyyppi. (äi76, 155.)*

*Valitettavana piirteenä jälkimmäisissä [prognostisissa, mv] kokeissa on niiden tekemisen vaikeus, mutta toisaalta opettaja joutuu siinä itsekäin seuloamaan opetusmateriaalia. On viisasta suunnitella jo opetusjaksoa aloitettaessa myös diagnostisen kokeen tehtävät. (ort, 70, 53.)*

*Arviointimenetelmän valintaan vaikuttavat sekä arvioinnin tarkoitus että arvioitavien tavoitteiden laatu. Tiedollisia tavoitteita arvioidaan lähinnä kokein, testein ja jokapäiväisin havainnoin; taidollisia tavoitteita ennen kaikkea havainnoimalla; affektiivisia tavoitteita keskustelujen sekä harrastus- ja asennekysymysten avulla. Opiskelun kuluessa suoritettava arviointi kohdistuu kulloinkin suppeihin tavoitealueisiin pyrkien kartoittamaan ne mahdollisimman tarkkaan. Kokoavalla loppuarvioinnilla taas pyritään laajempien tavoitealueiden saavuttamisen tarkistukseen. (okäi73, 40.)*

Opetussuunnitelmat ovat näin lähtökohdissaan kiinni toisaalla tuotetuissa ajattelumalleissa ja tulkinnoissa oppilaiden arvioinnista. Oppilaiden arvioinnin käsittely ja ilmaisun tapa ovat samanlaiset kuin niissä oppikirjoissa, artikkeleissa ja mietinnöissä, jotka ovat aineopetussuunnitelmien lähtökohtina. Erona kuitenkin on pohtimatta jäävä sitoutuminen lähtökohtiin.

Tutkimustekstien vastaanottava strategia on vastaanotettua vahvistava ja satunnaisesti luonteeltaan kehittävä. Tutkimusteksteille päinvastoin kuin juuri edellä luonnehdituille aineopetussuunnitelmille on ymmärrettävästi ominaista viitteistää teksti näkyvästi. Samalla tekstin sidonnaisuudet tulevat esiin. Tyypillistä tutkimusteksteille on referoida toisaalla esitettyjä lähtökohtia arvioinnille (esimerkiksi Sipinen 1967; Peltonen 1969; Heinonen & Ritvanen 1970; Rönholm 1973; Hakkarainen 1973; Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973; Leimu 1974; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975; Leimu & Saari 1976, 47; Takala 1980). Erityisesti tämä koskee käsitteenmäärittelyä (esimerkiksi Sipinen 1967 13; Peltonen 1969 11–12; Heinonen & Ritvanen 1970 3; Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973 9, 10; Linnakylä 1974 1; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1, 5; Korpinen 1976, 3–7; Takala 1980, 6). Tämän toisaalta lainatun varassa teksti paljolti jäsentyy. Tällaisena lainattuna lähtökohtana voivat olla arviointitiedon monet käyttötarkoitukset (Sipinen 1967, 16–21; Peltonen 1969, 12–13; Rönholm 1973, 11–14; Leimu 1974, 3; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1) sekä vaade virheettömästä tiedosta (Sipinen 1967, 21; Peltonen 1969, 11). Tiedon vaade lähtökohtana voi pelkistyä viranomaisen tietotarpeeksi (Puro 1971; Takala 1971). Edelleen arvioinnin kriteerit (Takala 1980) tai koulun kasvatustavoitteet (Hakkarainen 1973) voivat olla tarkastelun alkupisteenä. Vielä lähtökohtana voi olla tapa jäsentää kasvatuksen ilmiö systeemisesti (Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973, 9–10; Linnakylä 1974, 1; Leimu & Saari 1976, 47–49; Korpinen 1976, 3). Erona edellä kuvattuun ratkaisustrategiaan tässä lähtökohdan määrittelyssä on se, että tutkimusraportin taustassa ei sinällään muotoilla ratkaisua arvioinnin haasteisiin. Sen sijaan arviointi eri puoliseen jäsennetään ja määritellään.

Joissakin tutkimusteksteissä erilaisia näkemyksiä on rinnakkain, ja niitä vertaillen kirjoittaja päätyy omaan näkemykseen tai tulkintaan (Sipinen 1967, 15, 17, 19, 20–21; Linnakylä 1974, 8–27). Tämä kehittävä lähestymistapa koskee arvosanojen oikeutusta, arviointitiedon käyttötarkoituksia (Sipinen 1967, 15, 17, 19, 20–21) sekä arviointitiedon käyttötarkoituksia ja arviointitiedon käyttäjiä (Linnakylä 1974, 8–27). Arvioiva tarkastelu voi kohdistua kriteeri- ja normimittaamisen erilaisiin muotoihin sekä niiden yhtäläisyyksiin ja eroihin (Takala 1980, 10–11). Toisaalla aiemmin esitetty voi myös olla empiiristä evidenssiä tarkastelun pohjaksi (esimerkiksi Linnakylä 1974, 6; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 6,

7). Toisaalla kehitellyn vastaanottaminen sinällään on ymmärrettävää, kun se on tutkimuksessa taustoittavana tekstinä.

Arvioinnin määrittely tutkimusteksteissä voi edetä myös ikään kuin päätellen. Näin voidaan päätyä arvioinnin tarkoituksista arviointitietoon kohdistettuihin vaatimuksiin (Sipinen 1967, 21–23; Peltonen 1969, 11). Samoin voidaan myös keskittyä sanallisen arvioinnin käytännölliseen arvoon toisaalla annetun jäsennyksen pohjalta (Korpinen 1976, 11) sekä sanallisen arvioinnin rajoituksiin (Korpinen 1976, 21). Edelleen päättelevä tarkastelu voi edetä niihin vaateisiin, joita ohjelmoitu opetus arvioinnilta edellyttää (Takala 1980, 5). Erillisistä havainnoista voidaan myös päätyä kokoavaan johtopäätökseen; näin esimerkiksi voidaan tarkastella koulutusjärjestelmän eri tasojen erilaisia tietotarpeita (Leimu & Saari 1976, 49). Samoin voidaan päätyä testaavan arvioinnin epäsuotavista vaikutuksista oppilaan kokonaispersoonallisuutta korostaviin vaateisiin (Linnakylä 1974, 6–7). Tutkimustekstissä esitettyä voidaan oppikirjojen tavoin perustella myös arvottaen. Tällainen perustelu koskee esimerkiksi arvioinnin luokka-asteittain vaihtelevia painopisteitä (Korpinen 1976, 12), arviointitiedon käyttötarkoituksia (Leimu 1974, 3) sekä erilaisten kokeiden vahvuuksia (Takala 1980, 8–9). Arvottavassa perustelussa voidaan myös myötäillä lähdetekstin näkemyksiä arvioinnin kriteeristä ja yhdenmukaisuuden vaateesta (Hakkarainen 1973, 23). Perustelun tavat tutkimusteksteissä muistuttavat näin edellä kuvattuja oppikirjojen ja mietintöjen käytäntöjä.

### 7.1.6 Opetussuunnitelman perusteet

Kokoelmaksi voi luonnehtia strategiaa, jossa aiemmin erillään olleita tulkintoja, ohjeistuksia ja menettelytapoja vaivattomasti kootaan yhteen. Tällainen on vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden teksti. Toki monet oppikirjatekstit kokoavat eri tahojen tuottamia tekstejä, useimmiten mietintöjen ja aiempien oppikirjojen jäsennyksiä. Samoin mietinnöille, erityisesti vuoden 1973 mietinnölle, on ominaista koota yhteen aiemmin aiheesta kirjoitettua, lähinnä voimassa olevia hallinnollisia säädöksiä ja tutkimuksia. Siinä mielessä näitäkin tekstejä voi pitää kokoelmina. Itse asiassa edellä arvioinnin ajattelumalleja jäsennettäessä kävi selväksi teemojen yhteisyys; tekstit ovat välttämättä aiemmin esitetyistä ajatuksista koottuja.

Erityisenä aiemmin esitettyjen teemojen kokoelmana on kuitenkin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden teksti. Siinä asetetaan rinnakkain eri ajattelumallit, nimittäin arvioinnin välineellinen ja byrokraattinen ajattelumalli. Edelleen tekstissä sidotaan arvioinnin periaatteita ja käytäntöjä, jotka ovat aiemmin olleet esillä eri asemista kirjoitetuissa teksteissä. Pääinvastoin kuin ratkaisustrategioissa perusteiden tekstissä ei määritellä lähtökohdaksi ratkaistavaa ongelmaa tai kehityshaastetta. Sen sijaan tavoitteet ovat tekstin eri osia sitovana teemana. Teksti sisältää oppikirjoille ja tutkimuksille ominaisen käsitteenmäärittelyn. Tekstissä ei juuri ole perusteluja esitetyille menettelyille; näin teksti ei keskustele teemoistaan tai tuo nähtäväksi päättelypolkua, josta esitetty ratkaisu olisi kasvanut. Kokoelmastrategiassa todetaan asiaintila ja määritellään se usein välttämättömyydeksi. Tekstissä ei liioin viitteisteta lainattua, mutta olennaisin osin teksti rakentuu aiemmin esitetyn varaan. Kyse on hiljaisesta lainaamisesta: viittaukset ovat epäsuoria, kun lainattavan tekstin tai näkemyksen lähde ei ole esillä. Nämä aiemmat tulkinnat tulevat sellaisinaan hyväksytyiksi problematisoimatta ja keskustelutta. Kyse on

toisilta tahoilta lainattujen ajatusten katkelmallisesta yhdistämisestä. Runsaiden lainausten myötä autenttisten, kirjoittajan itsensä muotoilemien tulkintojen ja näkemysten osuus tekstissä on vähäinen.

Erytinen perustelu kuitenkin koskee perusteiden ajankohtaan liittyvää peruskoulun murrosta, nimittäin tasokurssien poistamista ja tämän seurausta arviointiajatteluun. Näin perustelluiksi tulevat suhteellisesta arvioinnista luopuminen sekä tavoitepohjainen arviointi (per85, 29). Arvottava perustelu koskee todistuksen informatiivisuutta (per85, 30). Lukuun ottamatta edellä mainittuja yksittäisiä seikkoja perusteiden tekstissä ei ole perusteluja. Näin arvioinnin käytännön menettelyt, kriteerit ja todistusarvosanat ilmoitetaan ja kuvataan vastaanotettaviksi ja noudatettaviksi. Palaan näihin lainattuihin lähteisiin ja asemiin samoin kuin muutamiin tekstin esittelemiini uusiin teemoihin tuonnempana.

Perusteiden tekstissä vahvistetaan näin vuosikymmeniä keskustellut teemat oppilaiden arvioinnista. Hallinnollisten ohjeiden ja aineopetussuunnitelmien tavoin perusteissa omaksutaan lähtökohdat niitä pohtimatta ja problematisoimatta. Käsittely muistuttaa hallinnollisia ohjeita siinä, että tekstissä eritellään säädösten tavoin arvioinnin menettelytapoja mutta ettei esillä olevia menettelyjä kuitenkaan perustella. Aineopetussuunnitelmia käsittely muistuttaa siinä, että omaksutuista lähtökohdista päädytään käytäntöihin. Eryistä perusteissa on, että esillä ovat myös hallinnollisten ohjeiden ajattelumallit, joihin viittaaminen muuten on ollut tyypillistä vain hallinnollisille käsikirjoille. Näin nämä ohjeet tulevat vahvistetuiksi; samalla ne arvioinnin määrittelyssä nousevat uudelle auktoriteettitasolle. Juuri tämä moniaineisuus ja tukeutuminen eri asemiin ovat perusteille ominainen piirre; vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet ovat kokoelma, hybridi.

### 7.1.7 Yhteenvetoa strategioista

Yhteenvetona edellisestä todettakoon, että on olemassa asiantuntija-asemille ominaisia tapoja kirjoittaa oppilaiden arvioinnista. Nämä tavat vaihtelevat sekä kirjoittaja-aseman että kirjoittajan käsittelemän arvioinnin ajattelumallin mukaan.

Säädöksille ominaista on, että ne eivät sisällä perusteluja eivätkä viittauksia toisiin teksteihin. Säädökset sitoutuvat vain byrokraattiseen ajattelumalliin. Säädöksissä eritellään ja luetellaan arvioinnin menettelytapoja. Hallinnolliset ohjeet ja käsikirjat sen sijaan saattavat sisältää jonkinlaisia perusteluja, mutta arviointia voidaan määritellä myös perustelematta. Hallinnolliset ohjeet sisältävät usein viittauksia säädöksiin; hallinnolliset käsikirjat sisältävät viittauksia sekä säädöksiin että hallinnollisiin ohjeisiin. Hallinnollisissa ohjeissa ja käsikirjoissa arviointia käsitellään pääsääntöisesti byrokraattisen ajattelumallin kautta, mutta niissä saatetaan soveltaa myös välineellisen ajattelumallin näkökulmaa.

Oppikirjoissa, mietinnöissä ja artikkeleissa arviointi koulussa on ongelma, johon tekstissä haetaan ratkaisua. Ongelman sijaan voidaan ilmaista kiistämätön lähtökohhta, josta käsin arviointia jäsennetään. Tekstit sisältävät perusteluja sekä selkeitä viittauksia toisiin teksteihin. Näissä kirjoittaja-asemissa on mahdollista viitata arvioinnin eri ajattelumalleihin, joskin välineellinen ajattelumalli on keskeisin.

Aineopetussuunnitelmat vastaanottavat lähtökohdat mietinnöistä kyselemättä. Aineopetussuunnitelmissa käännetään lähtökohdat käytännön arviointitoimiksi. Niissä voi olla perusteluja. Verkostoa niissä rakennetaan vain suppeasti. Aineopetussuunnitelmissa

tukeudutaan keskeisesti arvioinnin välineelliseen ajattelumalliin. Myös tutkimustekstien lähtökohdat tulevat toisista teksteistä. Ymmärrettävästi tutkimuksissa yhteydet toisiin teksteihin viitteistetaan näkyville. Välineellinen ajattelumalli on tutkimuksissakin keskeisin.

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet sisältävät aineksia monien eri kirjoittaja-asemien teksteistä. Perusteissa ei kuitenkaan avoimesti viitteisteta lähdetekstejä. Perusteissa ei juuri ole perusteluja. Tekstin rakenne on arviointimenettelyjä luetteleva.

Seuraavassa asetelmassa pelkistyy strategioiden keskeisiä puolia: byrokraattiseen ajattelumalliin sitoutuvien tekstien arviointitoimia perustelematta yksilöivä kirjoittamisen tapa, välineellisen ajattelumallin ratkaisuja hakeva, perusteluja sisältävä ja verkostoa rakentava kirjoittamisen tapa. Arviointia kyseenalaistavien tekstien näkökulma on pohtiva; olennaista kyseenalaistavaan ajattelumalliin sitoutuville kirjoittajille on mahdollisuus liikkua eri ajattelumallien välillä. Asetelmassa tekstityypin nimi viittaa kirjoittaja-asemaan: esimerkiksi ”mietinnöt ja oppikirjat” viittaavat näitä tekstejä tuottaviin asiantuntija-asemiin.

*Asetelma 3. Kirjoittaja-asemat ja kirjoittamisen strategiat.*

arvioinnin ajattelumalli	kirjoittaja-asema	strategia
byrokraattinen ajattelumalli	säädökset	välttämättömän kuvaus
byrokraattinen ajattelumalli	käsi­kirjat	vahvistaminen ja edelleen välittäminen
byrokraattinen ajattelumalli	hallinnolliset ohjeet	vahvistaminen, edelleen välittäminen ja innovointi
välineellinen ajattelumalli	mietinnöt, oppikirjat & artikkelit	ratkaisujen hakeminen (osittava tarkastelu, perusteleminen, verkoston rakentaminen)
välineellinen ajattelumalli	aineopetussuunnitelmat	valikoiva tulkinta
kyseenalaistava ajattelumalli	mietinnöt ja oppikirjat	perusteiden pohdinta



## 7.2 VERKOSTOT

Edellä on kuvaus eri kirjoittaja-asemille ominaisista tavoista ilmaista toivottavia tiloja oppilaiden arvioinnista. Tiivistin näitä vakiintuneita ilmaisutapoja strategioiksi. Joillekin strategioille ominaista on viitata avoimesti toisiin teksteihin, rakentaa sanottavaa ja kirjoittajan asemaa verkostossa. Tällaisia vahvistavia ja välittäviä strategioita liittyy esimerkiksi hallinnollisiin ohjeisiin, käsikirjoihin, aineopetussuunnitelmiin ja tutkimuksiin. Kirjoittaja-asemien välinen verkosto rakentuu lisäksi yhteisten teemojen alati toistuessa. Seuraavassa hahmotan kirjoittaja-asemien verkostoa ja verkostossa syntyviä autonomian alueita ja riippuvuussuhteita.

### 7.2.1 Säädökset

Säädösten asema on lähettäjän asema. Säädösten sisältö tulee toisista asemista tuotetuissa teksteissä vastaanotetuksi ja vahvistetuksi (esimerkiksi m1973:38, 10–12; Hakama 1959). Säädöksissä vastaanottavia asemia ei kuitenkaan nimetä. Säädökset välttämättömän toteavina ovat itseriittoisia ja autonomisia. Byrokraattiseen ajattelumalliin sitoutuneissa säädöksissä ei sovelleta muita arvioinnin näkökulmia eikä pääsääntöisesti avoimesti luoda suhdeverkostoa muiden tuottajatahojen kanssa, vaikka säädöstekstissä voi olla uusia aineksia. Tällainen teema oli sanallisen arvioinnin mahdollisuuden kulkeutuminen säädöstekstiin. Vastaanotetun aiheen tuottajataho, siis oppikirjat sanallisen arvioinnin keksijänä ja kehittäjänä, jää kuitenkin mainitsematta. Sädösteksteissä voidaan kuitenkin luoda verkostoa, jossa sovelletaan säädöksissä esitettyä: säädökset voivat sisältää auktorisoinnin kouluhallitukselle tulkita ja tämentää säädöksiä (KJ 1872; A 62 / 1916; A 390 / 1947; A 183 / 1952; A 321 / 1958; A 466 / 1961; A 325 / 1972; A 716 / 1972; A 443 / 1970; A 718 / 1984).

Tuottaja-aseman itsellisyys ja erillisyyt korostuvat, kun muista asemista esitetyt arvioinnin muutosvaatteet jäävät huomiotta. Nämä muutosvaatteet ovat välineellisen ajattelumallin keskeistä sisältöä. Tällaisia ovat esimerkiksi vallitsevan arviointikäytännön epäyhtenäisyys, tiedon tieteelliset vaatimukset, tiedon monet käyttötarkoitukset, vaade kehittää ja parantaa arviointikäytäntöjä, vaade kehittää arvioinnin välineitä sekä pyrkimys korjata ja muuttaa arvioinnin osallisia. Ne eivät virallistu eivätkä realisoidu säädöksissä vaan jäävät toisiin asemiin ehdotuksen ja vaateen asteelle. Samoin edellä kuvattu arviointia kyseenalaistava ajattelumalli ja sen alla kehitellyt teemat, nimittäin tiedon luonne, kasvatustilmiön luonne, arvioinnin oikeutus sekä mahdollisuus organisoida koulua eri tavoin, jäävät säädöksissä maininnoita. Byrokraattisen ajattelumallin vahvuus ja säädösten autonomia korostuvat, kun näistä muutosvaateista ei jäsenyyksen puitteissa edes keskustella eikä niihin oteta kantaa. Ne yksinkertaisesti voidaan vaieta. Tämä immuunius havainnollistuu vahvasti esimerkiksi arvosana-asteikon pysyvyytenä ja siihen liittyen myös toteuttamatta jäävänä suoritusmerkintätodistuksena sitä koskeneesta keskustelusta huolimatta.

Sädöksissä toistetaan pääosin muuttumaton jäsenyys oppilaiden arvioinnista kerrasta toiseen. Seuraavista tekstinäytteistä ilmenee, miten jäsenyyksen pysyvyys jopa vuosisadan aikajänteellä on huomattava (esimerkiksi KJ 1872; A 321 / 1958; A 718 / 1984). Tekstinäytteissä havainnollistuu samoin säädösten riippumattomuus muista teksteistä.

*Kaikkein todistusten tulee olla tehdyt määrätyn kaavan mukaan ja sisältää oppilaan tiedoista arvosanoina joko kiitettävä, tyydyttävä, välttävä tai vähemmin kelpaava, erikseen kussakin aineessa, kuin myös tämmöisillä arvosanoilla yleiset arvostukset käytöksestä, ahkeruudesta ja tarkkaavaisuudesta sekä edistymisestä. [...] Todistuksen allekirjoittaa rehtori tahi johtajatar ynnä luokanjohtaja tahi luokanjohtajatar. (KJ 1872, 34§.)*

*Kun oppilas on suorittanut kansakoulun tai keskikoulun koko oppimäärän merkitään arvostelu hänelle annettavaan päästökirjaan. Päästökirjan allekirjoittavat luokan opettaja tai luokan valvoja sekä koulun johtaja. Päästökirjan tarkastaa ja hyväksyy kansakouluntarkastaja. [...] Todistusten kaavat vahvistaa kouluhallitus. [...] Arvosanat merkitään numeroilla 4–10, jolloin numero 4 tarkoittaa heikkoja, numerot 5 ja 6 välttäviä, 7 ja 8 tyydyttäviä ja 9 ja 10 kiitettäviä tietoja ja taitoja. (A321 / 1958, 107 §, 108 §.)*

*Arvosanat merkitään koulun oppilasluetteloon ja todistuksiin, joiden kaavat vahvistaa kouluhallitus, numeroilla 4–10, jolloin arvosana 4 tarkoittaa heikkoja, arvosanat 5 ja 6 osoittavat välttäviä, 7 ja 8 tyydyttäviä sekä 9 ja 10 kiitettäviä tietoja ja taitoja. [...] Päästö- ja erotodistuksen allekirjoittaa koulun johtaja. (A718 / 1984.)*

Aseman erillisyyttä ja autonomiaa korostaa vielä vastaanottajan nimeämättä jättäminen. On selvää, että teksti on tarkoitettu vastaanotettavaksi ja noudatettavaksi. Samoin on selvää, että vaietuksi jääneet vastaanottajat, siis opettajisto ja virkamiehistö, itse ymmärtävät asemansa noudattaa annettua tulkintaa.

## **7.2.2 Hallinnolliset ohjeet**

Kuvasin edellä hallinnollisia ohjeita välittäjiksi ja soveltajiksi. Tämä sisältää lähtökohtaisesti verkoston. Hallinnolliset ohjeet ovat riippuvaisia säädöksistä. Niissä toistetaan ja välitetään säädöksiä edelleen (esimerkiksi yk 2035 / 12.10.1961; yk 2422 / 16.05.1972; yk 2503 / 21.05.1973). Niissä tulkitaan ja täsmennetään säädöksiä (esimerkiksi kk 1656 / 19.05.1947; kk 1700 / 16.01.1948; kk 1833 / 02.05.1952; kk 1854 / 18.05.1953; yk 1926 / 11.05.1956; yk 2022 / 07.04.1961; yk 2061 / 08.06.1962; yk 2080 / 28.12.1962; yk 2111 / ; yk 1719, 2277 / 1969; yk 1731 / 19.02.1970; yk 1877 / 1972; yk 1886, 2418 / 27.04.1972; yk 1889, 2420 / 08.05.1972; yk 2494 / 11.04.1973; yk 2503 / 21.05.1973; yk 2711 / 1976; yk 3108 / 26.11.1979). Niissä otetaan kantaa myös aiempiin hallinnollisiin ohjeisiin (esimerkiksi kk 1700 / 16.01.1948; rk 8703 / 1956; yk 2065 / 03.08.1962; yk 2277 / 19.12.1969; rk 3228 / 1971; yk 1877 / 1972; yk 1890, 2421 / 1972; yk 1889, 2420 / 1972). Riippuvuutta mutta toisaalta myös vapautta ilmentää säädöksissä hallinnollisiin ohjeisiin kiinnitetty auktorisointi tulkita ja antaa ohjeita oppilaiden arvioinnista (esimerkiksi kk 1854 / 18.05.1953; yk 1731 / 19.02.1970; yk 1886, 2418 / 27.04.1972; yk 2494 / 11.04.1973).

Hallinnolliset ohjeet asemana ovat siis välittäjäasema; sen lisäksi tästä asemasta voidaan aktiivisesti ja autonomisesti tuottaa ohjeistoja ja tulkintoja. Hallinnollisissa ohjeissa otetaan kantaa epäsuotaviin menettelyihin ja ohjeissa ojennetaan niitä. Lisäksi ohjeissa luodaan jäsenystä oppilaiden arvioinnista määrittelemällä oma-aloitteisesti käytäntöjä ja menettelytapoja (esimerkiksi kk 168 / 27.01.1893; kk 419 / 14.04.1921; kk 665 / 16.12.1929; kk

874 / 1943; kk 1765 / 02.12.1949; kk 1841 / 03.10.1952; yk 1926 / 11.05.1956; yk 1974 / 06.06.1958; rk 4270, 4337 / 1971; yk 1889, 2420 / 08.05.1972). Samalla ohjeet vaikuttavat toisiin asemiin: hallinnollisissa käsikirjoissa toistetaan ja välitetään edelleen hallinnollisissa ohjeissa ilmaistut oppilaiden arvioinnin menettelyt (esimerkiksi Lönnbeck 1889, 81; 1900, 143; 1907, 149; Kerkkonen 1913, 102; 1916, 190–191; 1920, 64, 74–75; 1923, 190–191; Hinkkanen 1963, 502; 1969, 482–483, 505–507, 519; 1972, 503–508; Puupponen 1945, 36–41; 1949, 8–10; Meinander & Aattonen 1953, 40–42; 1957, 46–48; 1962, 62–64; 1965, 79–83, 94; 1967, 106–110). Joistakin hallinnollisten ohjeiden teemoista on jälkiä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa, mistä on esimerkkejä tuonnempana.

### 7.2.3 Käsikirjat

Hallinnollisissa käsikirjoissa tuottajan asemalle on ominaista riippuvuus säädösteksteistä ja hallinnollisista ohjeista. Tämä konkretisoitui edellä siinä kirjoittamisstrategiassa, jonka nimesin välttämättömän vahvistamiseksi. Teksteissä tyypillisesti nimetään säädös tai hallinnollinen ohje lähteeksi käsikirjassa tarjotulle arvioinnin jäsenykselle. Säädösteksti tai hallinnollisen ohjeen teksti voidaan toistaa sellaisenaan (Kerkkonen 1916; 1920; 1923; Castrén 1932; 1935; Puupponen 1945; 1949; Hinkkanen 1961; 1963; 1969; 1972; Toivonen & Toivonen 1972; Ruuhijärvi & Toivonen 1977; 1985), vähän muunnettuna (Arajärvi 1985; Lindström & Kärkkäinen 1986) tai olennaisilta osiltaan tiivistettynä (Puupponen 1934; Kettunen & Koski 1972; Meinander & Aattonen 1953; 1957; 1960; 1965; 1967). Tähän strategiaan nojautuvan kirjoittajan asema on autonomialtaan äärimmäisen kapea: hallinnollisten ohjeiden ja säädösten sisältö toistetaan käsikirjoissa uskollisesti ja vain vähäisesti muunnellen. Samalla olennaiset sisällöt ja byrokraattisen ajattelumallin keskuksat tulevat toistuvasti vahvistetuiksi. Olennaista lisäksi on, että tämä riippuvuus toteutuu byrokraattiseen ajattelumalliin sitoutuneiden asemien välillä: säädökset ja hallinnolliset ohjeet ovat lähettäjiä, käsikirjat vastaanottajia. Seuraavassa esimerkissä konkretisoituvat käsikirjan kirjoittajan kapea autonomia ja vahva riippuvuus hallinnollisesta ohjeesta; ohje toistetaan sinällään.

11 p. toukokuuta 1882

*Koulutoimen Ylihallituksen kiertokirje kaikille kansakoulujen johtokunnille maalla [...] Kun suoritettu kansakoulukurssi nykyään tuottaa eräitä laissa määrättyjä etuoikeuksia, on toivottavaksi katsottava, että päästötodistukset kansakouluista ovat pääasioissa yhdenlaisen mallin mukaan tehtyjä ja tämän johdosta saapi Ylihallitus lähettää Teille semmoisen mallin, siihen merkittyine arvosanain osoituksineen.* (Lönnbeck 1907, 148–149.)

Käsikirja tuottaja-asemana kuitenkin sallii tuottamisen vapausasteita. Käsikirjan kirjoittajan näkökulma voi olla säädöksiä tai hallinnollisia ohjeita käytäntöön soveltava. Käsikirjassa voidaan tarjota yksityiskohtainen kuvaus koulun arjen menettelytavoista, esimerkiksi luokalta siirron keskiarvorajoista, oppimäärän suorittamisesta, väliarvioinneista, todistusten tuottamisesta. Käsikirjassa voidaan spekuloida ja ennakoida tulevia kehityskulkuja. Tällainen yhdistelevä, soveltava näkökulma käsikirjoissa on kuitenkin satunnainen (Puupponen 1945; Kettunen & Koski 1972). Seuraava esimerkki koskee käsikirjan täsmentäviä ohjeita säädöksen tarkoittaman dokumentin tuottamiseksi.

*Arvostelukokouksen ajankohta sovitaan jo syksyn suunnittelupäivillä. Kokoukseen osallistuvat kaikki koulun opettajat. Kokouksen ajankohta tulee valita niin, että pääosa lukukauden kurssista on silloin suoritettu, mutta toisaalta niin, että luokanvalvojalle jää riittävästi aikaa todistusten kirjoittamista varten. (Kettunen & Koski 1972, 209.)*

## 7.2.4 Aineopetussuunnitelmat

Aineopetussuunnitelmissa autonomian ja riippuvuuden alueet ovat selvät. Aineopetussuunnitelmia luonnehdin edellä vastaanottaviksi teksteiksi, joissa tulkinta oppilaiden arvioinnista perustuu toisaalla määriteltyjen lähtökohtien varaan näitä lähtökohtia kyseenalaistamatta ja pohtimatta. Aineopetussuunnitelmissa sitoudutaan välineelliseen ajattelumalliin vahvasti, sillä välineellinen ajattelumalli on aineopetussuunnitelmissa ainoa tapa lähestyä oppilaiden arviointia. Välineellisen ajattelumallin keskukset tulevat samalla vahvistetuiksi. Nämä lähtökohdat koskevat tyypillisesti arviointitiedon monia käyttötarkoituksia, kohteita ja arvioinnin välineitä (esimerkiksi POPS2, 59–60, 139, 151, 192–193, 231; okäi73, 38, 39; usk70, 36–37; ort70, 52–53; mat70, 13–14; f&k70, 47–48; f&k76, 14–15; äi76, 155–158; en-ru76, 62–63; sa78, 33–34; ra79, 34–35). Myös peruskoulun alkuvuosina ajankohtainen tavoitetaksonomiakeskustelu on esillä aineopetussuunnitelmissa (esimerkiksi usk70, 35–36; ort70, 51; mat70, 15; f&k76, 15; äi76, 158–159; en-ru76, 64; kie83, 64–65).

Aineopetussuunnitelmissa esiintyvät teemat ovat olleet esillä ja niitä on työستetty oppikirjoissa, mietinnöissä ja tieteellisissä artikkeleissa. Olennaista kuitenkin on, että aineopetussuunnitelmiin nämä lähtökohdat otetaan toisista teksteistä useimmiten nimeämättä tätä lähdetekstiä. Näistä lähtökohdista on tullut yleistä tietoa, ne ovat varma pohja, jonka varassa oppilaiden arviointia voi jäsentää. Selvä viittaus toiseen tekstiin on satunnainen: POPS1-mietintö voi kuitenkin olla viittauksen kohteena (POPS2, 139, 151, 192, 193, 231; ort70, 53). Yksittäinen viittaus tutkimukseen koskee arvioinnin vinoutumista (äi76, 161). Osaamisen tasot voidaan avoimesti liittää Bloomin tavoitetaksonomiaan (kie83, 64). Esimerkkejä yhteisten teemojen esiintymisestä eri asemien teksteissä oli ensimmäisen tutkimusongelman yhteydessä.

Kuvasin edellä myös aineopetussuunnitelmissa tyypillisesti esiintyvää tapaa muotoilla tulkinta oppilaiden arvioinnista. Tieteellisen ilmaisun muoto ulottuu myös aineopetussuunnitelmiin. Samalla tukevoituu riippuvuus tieteestä keskuksena. Tältäkin osin aineopetussuunnitelmat muistuttavat niitä tekstejä, joista ne omaksuvat lähtökohtansa. Aineopetussuunnitelmissa siis perustellaan esitetty näkemys välineelliselle ajattelumallille ominaisin keinoin. Kirjoittaja-aseman autonomia on kapea, kun tekstit lähtökohdiltaan ja ilmaisussaan rakentuvat toisaalla esitetyn varaan.

Aineopetussuunnitelmat sisältävät kuitenkin samalla myös vahvan autonomian ja vapaan toiminnan alueen. Aineopetussuunnitelmissa on vahvaa tulkintaa. Toisaalla muotoillun vastaanottaminen ja esittäminen edelleen yksinäisesti ja problematisoimatta poikkeaa useiden lähdetekstien linjasta; keskusteleva näkökulma puuttuu. Vahva autonomia ilmenee varsinkin vapaudessa määrittää oppiainetta, sen erityistä luonnetta ja soveltaa toisaalta omaksuttuja lähtökohtia tähän erityiseen oppiaineeseen. Näitä huomioita liittyy äidinkieleen, uskontoon, historiaan ja matematiikkaan (POPS2, 60, 151, 252; ort70, 51). Samalla jossakin määrin kyseenalaistuvat ne yleiset periaatteet (POPS1), joihin

aineopetussuunnitelman periaatteellisesti tulisi sitoutua. Vieraissa kielissä oppiaineen erityisyys tarkoittaa kielitaidon monia osa-alueita (en-ru76; sa78; ra79; kie83). Näistä osaamisen alueista puolestaan juontuvat moninaiset tehtävämuodot, jotka ovat erityisesti ominaisia arvioitaessa oppilaalle vieraiden kielten oppimista (en-ru76, 65–69; sa78, 38–39; ra79, 38–39; kie83, 61–62).

Seuraavista esimerkeistä ensimmäinen koskee oppiaineen erityistä luonnetta ja sen perusteella etääntymistä lähdetekstin virallisesta määrittelystä. Taustatekstinä on POPS1-mietintö, jossa korostetaan seitsenportaista arviointiasteikkoa sekä yhteneviä menettelyjä eri oppiaineissa (POPS1, 169, 171). Jälkimmäinen esimerkki koskee oppiaineen osaamisen määrittelyä. Esimerkeissä havainnollistuvat aineopetussuunnitelmien autonomia ja riippumattomuus.

*Arvostelu on uskonnonopetuksessa syytä muodostaa suurin piirtein yhdenmukaiseksi orientoitumis- ja taideaineiden kanssa. Jos arvostelua nykyisestään muutetaan, niin vertailevia arvosanoja käytettäessä olisi neliluokkainen asteikko yleensä katsottava uskonnonopetuksessa riittäväksi. Sanallinen asteikko soveltuisi hyvin alimmilla luokilla käytettäväksi ja tällöin voidaan tyytyä myös suoritusmerkintään. Uskonnessa on ylemmilläkin asteilla jaksoja, joissa tällaista arvostelua voitaisiin pitää riittävänä. (POPS2, 252.)*

*Kommunikatiivisen kielenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttäminen viestintään, joka käsittää sekä viestin ymmärtämisen että tuottamisen. Peruskoulussa pyritään oppilaille antamaan sellainen kielitaito, että he sen avulla pystyvät viestimään yleisluontoisista asioista. Kielitaito on nähtävä kykyinä ymmärtää sekä taitona ja uskalluksena käyttää kieltä viestintävälineenä. Koska ymmärtäminen on olennainen osa kielitaitoa, reseptiivisten taitojen kehittämisellä on tärkeä sija kielenopiskelussa. Vaikka tavoitteena nopeammin edistyville on oltava mahdollisimman virheetön kielenkäyttö, on samalla hyväksyttävä se, että kaikki eivät tähän yllä. Viestintä on toki ymmärrettävää virheellisenäkin. [...] Tinkiminen korrektiusvaatimuksista ja oppilaan omaksuttavissa olevan taidon kannustaminen ovat erityisesti hitaammin edistyvän oppilaan kohdalla mielekkäämpiä arviointiperusteita kuin itsepintainen koodin tarkkuuden vaatimus. Samalla nopeammin edistyviä tulisi kannustaa tehokkaasti hyödyntämään oppimispotentialiaan. (kie83, 55–56.)*

## 7.2.5 Tutkimukset

Vastaanottavia ovat samoin tutkimustekstit, joissa käsitteenmäärittelyn ja lähtökohtien osalta tukeudutaan ymmärrettävästi toisaalla jo aiemmin muotoiltuun (esimerkiksi Sipinen 1967, 13; Peltonen 1969, 11–12; Heinonen & Ritvanen 1970, 3; Rönnholm 1973; Hakkarainen 1973; Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973, 9, 10; Leimu 1974; Linnakylä 1974, 1; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975; Leimu & Saari 1976, 47; Korpinen 1976, 3–7; Takala 1980, 6). Näistä oli esimerkkejä edellä.

Tyypillisesti tutkimusteksteissä lainataan suoraan toisista teksteistä oman tutkimuksen taustaksi. Tuottaja-aseman autonomia kapenee näin tieteellisen kirjoittamisen vaateiden myötä. Samalla toisiin teksteihin tukeutuminen luo ja vahvistaa asiantuntijuuden verkostoa. Lainausten myötä kasvava verkosto on monitahoinen: Lainattavat tekstit ovat ymmärrettävästi pääosin toisia tutkimuksia (Sipinen 1967; Peltonen 1969; Heinonen & Ritvanen 1970; Rönnholm 1973; Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973; Leimu 1974; Linnakylä 1974;

Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975; Korpinen 1976; Leimu & Saari 1976, 47; Takala 1980) sekä säädöksiä ja hallinnollisia ohjeita (Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 2–4). Edellä oppikirjat hahmottuivat innovoivaksi asemaksi; myös oppikirjoihin on tutkimuksissa viittauksia (Sipinen 1967; Peltonen 1969; Rönholm 1973; Linnakylä 1974, 10; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 4). Satunnaisesti tutkimusten kirjoittajat pohjaavat myös mietintöihin (Linnakylä 1974, 7, 8, 9; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1, 6; Korpinen 1976, 9, 10). Huomattavaa tässä on, että vasta vuoden 1973 mietinnön jälkeen mietinnöistä tulee tutkimuksen taustaa jäsentävä lähde.

## 7.2.6 Artikkelit

Tieteellisissä artikkeleissa yhteydet toisiin teksteihin ovat tutkimusten tavoin moninaiset. Niissä voidaan viitata viranomaisten esittämiin kehittämissuunnitelmiin (esimerkiksi Alén 1933, 173; Oksanen 1937, 276; Lehtovaara 1952, 51), säädöksiin ja hallinnollisiin ohjeisiin (esimerkiksi Simola 1933, 727; Oksanen 1937, 275; Aattonen 1948; Vahervuo 1948, 13), tilastoihin (esimerkiksi Oksanen 1937, 276; Sorainen 1938, 379; Tuomola 1957, 121, 126, 128; Pöijärvi 1957), alan auktoriteettien esittämiin näkemyksiin (Johnsson 1892, 285; Simola 1933, 728; Vahervuo 1948, 24; Sainio 1950, 21–22; Mäkelä 1962, 244) sekä toisaalla koottuihin empiirisiin aineistoihin ja niiden havaintoihin (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 50–52; H.V. 1928; Ojander 1935, 260, 262–263, 266–267; Oksanen 1937, 277; Sorainen 1938, 381–382; 1947, 22, 23; Lehtovaara 1952, 43, 44–45; Juurmaa 1957b, 5). Toisaalta viittaukset voivat olla ajankohtaista debattia, mistä esimerkkinä on väittely suhteellisen tai absoluuttisen arvioinnin tarkoituksenmukaisuudesta (Vahervuo 1948; 1951; Ketonen 1952; Kivekäs 1952). Ajankohtaisdebattia käy myös Teiniliitto lausunnossaan oppilaiden arvioinnin uudistamisesta (Teiniliitto 1973).

Artikkeleissa on jo varhain käsitelty teemoja, jotka sittemmin ovat nousseet taajan keskustelun kohteiksi. Jo varhaisimmissa artikkeleissa ovat samat teemat, joita sittemmin on käsitelty vielä peruskoulunkin aikana. Tällaisia varhaisimman vaiheen teemoja ovat opettaja arvioinnin virhelähteenä, arvioinnin motivoiva käyttö (O.B. 1870), kodin ja koulun yhteistyö, erityisesti arvioiva keskustelu, arvosana-asteikon supistamisvaade, arviointi oppilaan itsetuntemuksen edistäjänä, arvioinnin epäsuotavat vaikutukset, jotka voivat olla luonteeltaan sosiaalisia (Johnsson 1892), psyykkisiä tai fyysisiä (Rosenqvist 1918, 50–51), arvioinnin kaksinainen luonne oppilaita vertailevana tai oppilasta yksilöivänä, jälkimmäiseen liittyvä pyrkimys tunkeutua syvälle ”oppilaan sisäelämään”, siis totaalinen arviointi, sekä edelleen itseohjautuvuuden tukeminen (Rosenqvist 1918, 57, 59). Arvioinnin epäyhtenäisyys on samoin jo varhain tunnistettu arviointitiedon heikkoudeksi (Rosenqvist 1918, 61). Pelkästään nämä kolmesta artikkelista poimitut teemat havainnollistavat, miten pysyviä keskeiset arvioinnin määrittelyn keskukset ovat olleet sekä miten varhaisissa tieteellisissä artikkeleissa on kestäväksi osoittautuneella tavalla nostettu esiin ja käsitelty arvioinnin ongelmia. Asemaa voi näin luonnehtia keskustelun virittäjäksi ja arvioinnin keskeisiä kysymyksiä edelleen lähettäväksi.

## 7.2.7 Oppikirjat

Oppikirjat ovat oppilaiden arviointia koskevan kirjallisuuden runsain ja laajin ryhmä. Oppikirjoissa on käsitelty oppilaiden arvioinnin teemaa 1900-luvun alkuvuosista saakka (esimerkiksi Soininen 1907; 1923; Salmela 1944; Koskenniemi 1946, Viljanen & Heinonen 1980). Niiden osuus ja asema arvioinnin jäsenysten tuottamisessa on kaksinainen: toisaalta oppikirjojen kirjoittajat innovoivat ja esittelevät uusia mahdollisuuksia, pohtivat perusteita ja kritisoivat, toisaalta kirjoittajat vahvistavat ja välittävät edelleen jo aiemmin esitettyä. Tällaisessa kaksinaisessa tuotantotehtävässä määrittävät kirjoittajien autonomia ja riippuvuus.

Oppikirjoissa avataan uria ja esitellään uusia ideoita, innovoidaan. Välineellisen ajattelumallin keskeisiä teemoja on oppikirjoissa jo 1900-luvun alusta alkaen (Soininen 1907, 1923, 1931; Lilius 1926), erityisesti 1940- ja 1950-luvuilla (esimerkiksi Salmela 1944; Koskenniemi 1946; Koskenniemi 1952; Koskenniemi & Valtasaari 1954; Lehtovaara & Koskenniemi 1954; Vahervuo 1958) sekä edelleen 1950- ja 1960-lukujen taitteessa (Koskenniemi 1959; Heinonen 1961). Sitten teemojen käsittely systematisoituu ja teemoja kehitellään edelleen mietinnöissä ja toisissa oppikirjateksteissä. Nämä keskustelunavaukset ovat koskeneet oppilaantuntemuksen vaadetta ja siihen liittyen diagnoosin arvoa (Soininen 1907; 1923; 1931), tarkan erottelun arvoa ja mahdollisuutta, arvioinnin kielteisten vaikutusten ehkäisemistä sekä luotettavan tiedon tavoittelun erilaisia menettelyjä (Lilius 1926), arvioinnin kriteereitä, erityisesti suhteellisen ja absoluuttisen arvioinnin suhdetta, arvioinnin yhtenäisyyttä, arviointitiedon tieteellisiä vaatimuksia sekä arvioinnin tulosten soveltamisen mahdollisuutta ja mielekkyyttä (Vahervuo 1958). Edelleen keskustelunavauksia ovat olleet arviointitiedon käyttöön kohdistuvat monet vaatimukset ja tämän myötä arvioinnin monet kohteet, tiedollisen alueen ylittävä arviointi sekä sanallinen palaute arvioinnissa (Koskenniemi 1946; Lehtovaara & Koskenniemi 1954; Koskenniemi & Valtasaari 1954; Koskenniemi 1959). Myös erilaiset tehtävätyypit sekä oppimisen syvyyden erilaiset tasot ovat peruskoulua edeltävä teema (Heinonen 1961, 68, 79–134).

Innovointi ilmentää erityistä asiantuntijuutta. Kirjoittajalla on arkiajattelun ylittävä näkökulma, joka mahdollistaa uudistuksia vaativien ongelmien ja heikkouksien tunnistamisen. Tästä esimerkkinä olkoon arvioinnin epäyhtenäisyys (Vahervuo 1958, 63–89). Edelleen kirjoittajalla on uskottava, tunnistettu ja tunnustettu asema: oppikirjan kirjoittajan asemasta on lupa legitimiä kritisoida vallitsevia käytäntöjä sekä ohjeistaa ja suunnata käytännön menettelytapoja. Näin kirjoittaja voi paitsi kritisoida arviointikäytäntöjä myös pohtia arvioinnin perusteita ja problematisoida niitä (esimerkiksi Koskenniemi & Valtasaari 1954, 246; 1965, 246; Koskenniemi 1959, 143; 1967, 130; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 246; Koskenniemi & Hälinen 1970, 170; 1974, 170; 1978, 170). Tämä kritiikki on paljolti juuri yllä kuvattujen ratkaisustrategioiden lähtökohtana, kun teksteissä määritellään arvioinnin suotavia tiloja (esimerkiksi Salmela 1944, 20–26; Koskenniemi 1952, 116–117; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 276–277, 280–282; 1964, 264–265, 268–271; 1978, 191; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253–256; 1965, 253–256; Koskenniemi 1959, 144–145; 1967, 130–131; Karvonen 1968, 139–140; Lahdes 1969, 250–251; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172–173; 1974, 172–173; 1978, 172–173).

Yksi asiantuntijaverkostoa rakentava arvioinnin määrittelyn puoli on myös arvioinnin eri ajattelumallien keskusteluttaminen. Tämä voi olla yksi tapa, jolla kirjoittaja perustelee tekstissä esitettyä. Näin kirjoittajaverkosto muotoutuu myös, kun välineellinen ja arviointia

kyseenalaistava näkökulma ovat teksteissä rinnakkain. Arvioinnin oikeutuksen määrittely (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 246; 1965, 246), koulutuksen arvosidonnaisuus (Vahervuo 1958, 167–168) ja ratkaisujen päätösluonne (Vahervuo 1958, 167) sekä koulun luokkaorganisaation kritiikki (Bruhn 1959, 333–334; Koskenniemi & Hälinen 1970, 175; 1974, 175; 1978, 175) ovat tällaisia problematisoitavia teemoja verkostossa, jossa ajattelumallit kiertävät.

Oppikirjojen verkosto on taaja. Viittausten lähteenä voivat olla raportit muiden maiden koulujen käytännöistä (Lilius 1926, 120; Koskenniemi 1946, 356–357; Koskenniemi 1952, 117–125, 128; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272; 1964, 261; Bruhn 1959, 326, 329, 330–331, 332, 333; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Koort 1969, 70; Lahdes 1969, 261; 1973, 255–256; Koskenniemi & Hälinen 1970, 175; 1974, 175; 1978, 175) tai Suomen uudistuskokeiluista (Koskenniemi 1952, 126). Lisäksi myös muissa oppikirjoissa aiemmin esitetty saa tilaa myöhemmissä oppikirjoissa (Koskenniemi 1946, 349, 355; Saarialho 1951, 59; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 286; 1964, 274; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 248; 1965, 248; Bruhn 1959, 328; Vahervuo 1958, 27, 34, 37, 59, 82, 146, 168; Heinonen 1961, 26, 174; Lahdes 1969, 252, 260, 262; 1973 250–251; Koskenniemi & Hälinen 1970, 171, 172, 174, 175; 1974, 171, 172, 174, 175; 1978, 171, 172, 174, 175). Oppikirjateksteissä viitataan säädoksiin tai niitä tulkitseviin hallinnollisiin ohjeisiin (Salmela 1944, 28–33, 59, 69, 83; Koskenniemi 1946, 353; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249; 1965, 249; Cavinus 1961, 11–13, 95, 129–130, 131; Koskenniemi & Hälinen 1970, 174–175; 1974, 174–175; 1978, 174–175; Lahdes 1973, 256). Oppikirjoissa voidaan nojautua tieteellisiin teksteihin (Salmela 1944, 18; Bruhn 1959, 329–330; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 278, 280–281; 1964, 267, 269, 270; Vahervuo 1958, 10, 16, 33–34; Cavinus 1961; Koort 1969, 8, 10–13; Lahdes 1973, 254; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194, 202). Lopulta myös mietinnöt ovat viittausten kohteina, kuitenkin vasta 1970-luvulla POPS1-mietinnön jälkeen (Lahdes 1973, 244, 245, 246, 247, 249, 252, 256; Koskenniemi & Hälinen 1974, 176–177; 1978, 176–177; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194, 205).

Oppikirjoissa jäsenetään suurin viittauksin välineellisen ajattelumallin monia keskuksia; näin oppikirjatkin ovat osana välineellisen arvioinnin verkostoa. Niiden viitteet koskevat ensinnä arvioinnin lähtökohtia. Näin kirjoittaja voi pohtia toisten tekstien kautta arvioinnin oikeutusta (esimerkiksi Bruhn 1959, 326–327; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 247; 1965, 247; Heinonen 1961, 23) ja perusteita (Koskenniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; 1978, 171; Lahdes 1973, 245–247). Toisiin teksteihin viitataan myös pohdittaessa tiedon käyttöarvoa (Bruhn 1959, 327, 329–330; Vahervuo 1958, 34), erityisesti arvioinnin tehtäviä (Lahdes 1973, 247, 249; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194, 196–197), mutta myös arvioinnin mahdollisia epäsuotavia vaikutuksia (esimerkiksi Salmela 1944, 19–20; Saarialho 1951, 59; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 276, 281; 1964, 265, 270; Heinonen 1961, 178, 180, 182; Koskenniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; 1978, 171) sekä kulloinkin vallinneen arviointikäytännön ongelmia (esimerkiksi Bruhn 328–329; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 278, 288; 1964, 267, 276–277; Vahervuo 1958, 16–17, 56, 167–168; Cavinus 1961, 9, 101, 113; Koort 1969, 48; Lahdes 1969, 260; 1973, 250–251; Koskenniemi & Hälinen 1970, 174; 1974, 174; 1978, 174). Toisiin teksteihin voidaan tukeutua myös tiedon luotettavuuskeskustelussa (Vahervuo 1958, 147; Heinonen 1961, 172). Toisaalla kootut ja raportoidut havainnot voivat koskea oppilaan kokemusta arvioinnista (Heinonen 1961, 182; Koort 1969, 8–13, 42) tai arvioinnin vaikutusta suoriutumiseen (Heinonen 1961, 180–181; Koort 1969, 13–14). Lähtökohtana useille teksteille on vielä yhteinen aihetta koskeva käsitteistö (Lahdes 1973, 244).



Toiseksi ikään kuin ratkaisuna vallitseviin ongelmiin voidaan käsitellä toisten tekstien kautta arvioinnin välineitä (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 351; Vahervuo 1958, 32, 120, 164; Bruhn 1959, 330; Cavonius 1961, 122–126; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172, 174; 1974, 172, 174; 1978, 172, 174), arviointikäytäntöjä (esimerkiksi Salmela 1944, 54; Koskenniemi 1946, 349; Heinonen 1961, 174; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 248), erityisesti arvioinnin yhdenmukaistamisen mahdollisuutta (esimerkiksi Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 286; 1964, 274; Vahervuo 1958, 143–144; Cavonius 1961, 80–83) ja siihen liittyvänä arvosana-asteikkoa (esimerkiksi Cavonius 1961, 96), arvioinnin kriteerejä (Lahdes 1969, 252–253; 1973, 250–252), arvioinnista tiedottamisen muotoja (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 356–358; 1952, 118–127; Vahervuo 1958, 37, 42, 136; Lahdes 1969, 258–259, 262; 1973, 255, 256; Koskenniemi & Hälinen 1974, 176–177; 1978, 176–177) tai koulun luokkapohjaista organisaatiota (esimerkiksi Bruhn 1959, 333). Toisaalla muotoiltuna ja toisista teksteistä lainattuna ratkaisuna voivat olla erilaiset arvioinnin kehittämismallit (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 205). Kolmanneksi oppikirjoissa voidaan todeta viittauksin arvioinnin säädöserusta tai siihen liittyvät soveltavat ohjeet (esimerkiksi Salmela 1944, 28–29, 69; Koskenniemi 1946, 355; Cavonius 1961, 11, 95; Koskenniemi & Hälinen 1970, 175; 1974, 175; 1978, 175). Seuraava esimerkki havainnollistaa tällaista toisiin teksteihin tukeutuvaa keskustelua.

*Toteamme siis, että kouluarvostelu on koulukasvatuksessa välttämätön vieläpä tehokaskin kasvatuskeino, mutta että sitä myös voidaan käyttää väärin. Forel uskaltaa väittää, että oppikoulun taitamaton arvostelu turmelee ja ehkäisee kehityksessä kunnollisia, ajattelevia ihmisiä, jopa nerojakin, niin että heidät tutkinnoissa hylätään ja joutuvat hukkaan, ellei heidän onnistu jollakin muulla keinolla päästä kohoamaan koulun painamasta alennustilasta. (Salmela 1944, 19–20.)*

Viittausten tavat ovat monet. Teksteissä viitataan toisiin ensinnä suoraan mainitsemalla lähdeteksti, mistä oli esimerkki juuri edellä. Suorat viittaukset koskevat erityisesti kunkin tekstin keskeisintä sisältöä. Kuitenkaan ei ole systemaattisesti teema-alueita, joita perustellaan suoraan viittauksin. Suorat viittaukset ovat tavallaan välttämättömyys, sillä ne ovat yksi ratkaisustrategialle ominainen tapa argumentoida.

Viittaukset ennen kaikkea vahvistavat lainattua näkemystä. Vain harvoin suorassa viittauksessa lausuttu tulee torjutuksi tai kiistetyksi. Tällainen vastakkainasettelun kautta keskusteltava teema koskee kuitenkin esimerkiksi suhteellisen tai absoluuttisen arvioinnin arvoa (Vahervuo 1958; Cavonius 1961, 82–92). 1970-luvulta on samaa aihepiiriä koskeva, mietintöön (m1973:38, 62–65) pohjaava keskustelu tavoitearvioinnin arvosta suhteessa suhteelliseen arviointiin (Lahdes 1973, 252–253) sekä toisaalta suhteellisen arvioinnin puolustus (Viljanen & Heinonen 1980, 69–72). Edelleen keskustelun kohteena voi olla arvioinnin suhde opetukseen (Koort 1969, 66–69; Koskenniemi & Hälinen 1970; 1974; 1978). Seuraava esimerkki on tällaisesta torjuvasta keskustelusta.

*Det fränaste kritiken av vårt nuvarande betygssystem på denna punkt har levererats av Toivo Vahervuo. Han anser att det inte är viktigt att veta vad en elev vet och kan vid en viss tidpunkt, utan det viktiga är att kunna bedöma hur utvecklingsduglig denna elev är. (Cavonius 1961, 82.) [...] Detta är grunddragen av ett sådant betygssystem, som Vahervuo föredrar. Självt anser han att det öppnar en kungsväg fram till enhetliga betyg och likformighet vid betygssättningen. Enligt hans åsikt bör det företrädesvis tillämpas i de allmänbildande läroanstalterna, främst i folkskolan och mellanskolan. Hur ter sig detta system, ifall det omsätts i praktiken? (Cavonius 1961, 86.)* [suhteellisen ja

abosluttisen arvioinnin vertailua, mv] *På grund av det ovananförda synes det inte för närvarande kunna anföras tillräckliga skäl för en övergång från vårt nuvarande betygssystem till R-systemet.* (Cavonius 1961, 92.)

Toiseksi joistakin viittauksista voi tunnistaa selvästi lähdetekstin, vaikka lähdettä ei suoraan nimitä. Tunnistettavat epäsuorat viittaukset, pikemmin lainaukset, ovat ennen kaikkea kirjoittajan omien aiempien tekstien toisintoja. Tällöin kirjoittaja voi pohtia arvioinnin oikeutusta ja sanallisen palautteen arvoa (esimerkiksi Koskenniemi 1946; Koskenniemi & Valtasaari 1954; Koskenniemi 1959; Koskenniemi 1967; Koskenniemi & Hälinen 1970) tai esitellä erilaisia tehtävätyyppejä ja eritellä niiden vahvuuksia ja heikkouksia (Heinonen 1961, 79–134; Viljanen & Heinonen 1980, 225–268). Tällaisessa tekstien uusintamisessa korostuu aiemmin esitettyjen ajatusten arvo, kun samat ajatukset toistuvat vielä vuosikymmenien kuluttua. Viitteitä jäävä yhteys voi olla myös eri kirjoittajien tekstien välillä. Tällaisesta selvä esimerkki on Vahervuon kuvaus perinteisen arvioinnin heikkouksista; ajattelumalli tukeutuu Koskenniemeen ja Valtasaareen (Vahervuo 1958, 41; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245–246). Toinen pari ovat Karvosen (1968) ja POPS1-mietinnön tekstit. Karvosen teksti on näistä ilmestynyt ennemmin; se kuitenkin tuskin on ollut mallina mietinnön tekstile. Yhteys havainnollistuu esimerkiksi tekstin kokonaisuudessa, tavassa ja järjestyksessä, jolla asiat ovat esillä, sekä ymmärrettävästi yhtenevinä ratkaisuin arvioinnin haasteisiin ja ongelmiin. Seuraavat esimerkit havainnollistavat viitteitöntä yhteyttä tekstien välillä.

*Numeroiden käyttämistä oppilaiden arvostelemissa on pedagogien taholta usein moitittu moneltakin kannalta. Tällöin sanotaan esim., että numerot ovat liian ”kylmiä” suoritustason yksinkertaisia toteamuksia. Ne eivät kerro mitään siitä, millä tavalla tuo suoritustaso on syntynyt, ja kuitenkin toinen oppilas on saavuttanut leikiten ja ehkä hutiloidenkin saman suoritustason sekä saman numeron, johon toinen on tarvinnut kärsivällistä huolellisuutta ja ahkeraa ponnistelua.* (Vahervuo 1958, 41.)

*Tuollainen todistus ei kuitenkaan antaisi likimainkaan täydellistä eikä edes oikeata kuvaa siitä yksilöstä, joka nuo tulokset on saavuttanut. Laskennon yhdeksäinen ja toinen saman aineen yhdeksäinen eivät useinkaan ole toisiinsa verrattavissa. Toisen esihistoria saattaa olla leikitsevää opinnoimista, toinen saattaisi kertoa hammasta purren suoritetusta kiven läpi puskemisesta. Toinen heikko arvonumero voisi kertoa laiminlyödyistä mahdollisuuksista, toinen saavutustason huomattavasta ylittämisestä. Onko lopultakaan oikein käyttää samaa kylmää asteikkoa mitä erilaisimpiin oppilaisiin?* (Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245–246.)

*Oppilaiden koulusaavutuksia mitataan tavallisesti havainnoimalla oppilaiden tietoja ja käyttäytymistä sekä kokeita järjestämällä. Hyvä koe mittaa juuri sitä asiaa, jota sillä halutaan mitata, se on pätevä eli validi. Jos haluamme mitata peruskoulun III luokan lukutaidon tasoa, on kokeen kohdistuttava nimenomaan lukutaidon eri puolien mittaamiseen. Jos taas haluamme tutkia peruskoulun VI luokan historian osaamista, on koetehtävien muodostettava edustava näyte tästä oppikurssista.* (Karvonen 1968, 131.)

*Oppilaiden koulusaavutuksia arvioidaan tekemällä havaintoja opetustilanteissa sekä järjestämällä erilaisia suullisia ja kirjallisia kokeita. [...] Koulutyön tulosarvioinnissa tulee arviointimenetelmän –*

*koulukokeen tms. kohdistua nimenomaan siihen asiaan, jonka oppimista halutaan mitata. Sanotaan, että mittauksen tulee olla pätevää eli validia. [...] Jos halutaan esim. mitata peruskoulun VI luokan historian oppimäärän hallintaa, on koetehtävien muodostettava edustava näyte tästä historian kurssista. Jos taas halutaan tietoa oppilaiden vieraan kielen taidosta, on mitattava tämän taidon eri osa-alueita siinä suhteessa kuin opetustavoitteissa on määritelty ja laadittava koemenetelmä sen mukaisesti. (POPS1, 162–163.)*

Kolmanneksi viittaukset voivat käsitellä yhteistä aihetta viittaamatta kuitenkaan mihinkään erityiseen lähdetekstiin. Yhteyttä tekstien välille tällöin luovat ainoastaan yhteiset teemat ja yhteinen näkökulma niihin. Tällaisia viitteettömiä, toistuvia seikkoja ovat esimerkiksi arviointia suuntaavat periaatteet, esimerkiksi oikeudenmukaisuus, pedagogisuus, ennustavuus, yhtenäisyys, objektiivisuus (esimerkiksi Salmela 1944, 20–25, 54; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 275–276; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 249; Lahdes 1969, 259), sittemmin arvioinnin eri tavoitteet (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 190), arvioinnin monet kohteet (esimerkiksi Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 271–272; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 247; Karvonen 1968, 130), esimerkiksi pyrkimys tarkastella arvioinnissa oppimisen prosessia (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 347; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 246), arviointitiedon monet käyttötarkoitukset (esimerkiksi Salmela 1944, 22–23; Koskenniemi 1946, 349; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 271–273, 277, 283; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245; Karvonen 1968, 130–131, 137–139; Lahdes 1969, 250; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168–169; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 187–188, 204), vallitsevan käytännön epäyhtenäisyys ja yhtenäisyyden vaade (esimerkiksi Salmela 1944, 20–23; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 277–278, 284; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 251–252; Bruhn 1959, 330), arvioinnin virhelähteet ja vaateet arviointitiedon ominaisuuksista (esimerkiksi Salmela 1944, 23, 55; Koskenniemi 1946, 348, 349; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 250–251; Lahdes 1969, 251–252; 1973, 253–254; Karvonen 1968, 131–134; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 195, 198), erilaiset kokeet tai tehtävätyypit (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 350; Karvonen 1968, 134–137; Lahdes 1969, 254–257; 1973, 248–249, 255), arvioinnin kriteeri (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 352; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 285–286; Karvonen 1968, 139–140), arvioinnin tuloksen vastaanottamisen ja tulkinnan haasteet (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 359, 360; 1952, 116; Saarialho 1951, 59; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254; Lahdes 1969, 258, 261; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 189), arvioinnin epäsuotavat vaikutukset (esimerkiksi Koskenniemi 1952, 117; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172) sekä tuloksen ilmoittamisen tavat (esimerkiksi Saarialho 1951, 62; Koskenniemi 1952, 119, 126–127; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 255; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173).

Suorista viittauksista luopuminen voi ilmentää jonkin arviointiin liittyvän kysymyksen arkipäiväistymistä, tulemistä seikaksi, joka ei tarvitse erityisiä perusteluja. Tällainen teema on esimerkiksi vallitsevan arviointikäytännön epäyhtenäisyys. Vahervuo (1958, 63–89) esimerkiksi tarvitsee asian havainnollistamiseen lukuisasti tilastoja ja viittauksia seminaaritöihin. Myöhemmissä teksteissä, esimerkiksi POPS1-mietinnössä (POPS1, 168–169), Koskenniemen ja Hälinen oppikirjassa (1970; 1974; 1978) sekä Heinosen ja Viljasen tekstissä (1980), riittää maininta epäyhtenäisyydestä ja siitä tehdyistä havainnoista, mistä seuraavat ovat esimerkkeinä.

*Arvosanoja tutkittaessa on havaittu, että eri opettajat antavat samassa oppiaineessa samalla luokkatasolla samasta suorituksesta erilaisia arvosanoja. Eri opettajat käyttävät arvosana-asteikkoa eri tavalla. Samoin on havaittu, että eri oppiaineissa käytetään arvosana-asteikkoa eri tavalla. Vielä on havaittu arvosanojen hajonnan ylemmille luokille siirryttäessä ainakin kansakoulussa vähenevän. Eri luokkatasoilla siis käytetään arvosana-asteikkoa eri tavalla.*

*Kaikki edellä mainitut arvosanojen antamisen epäyhtenäisyyttä osoittavat tekijät ovat myös merkinä arvosanojen epäluotettavuudesta. Arvosanat olisi annettava sellaista menettelyä käyttämällä, että sama arvosana merkitsee eri opettajien antamana eri oppiaineissa ja eri luokkatasoilla samaa suoritustasoa.. (POPS1, 168–169.)*

*Perinteellinen oppilasarvostelu on saanut osakseen paljon kritiikkiä. Tässä on nojaututtu tutkimustuloksiin, jotka osoittavat, että kouluarvostelu ei ole kovinkaan objektiivista ja että sen yhdenmukaisuudessa on kosolti toivomisen varaa. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; Koskenniemi & Hälinen 1974, 169; Koskenniemi & Hälinen 1978, 169.)*

Suhteessa mietintöihin oppikirjat ovat vain suppeasti vastaanottajina. Tässä tutkituista oppikirjoista vain viimeisimmissä viitataan mietintöihin (Lahdes 1973, 244, 245, 246, 247, 249, 252, 256; Koskenniemi & Hälinen 1974, 176–177; 1978, 176–177; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194, 205). Mietintöä seuraavissa oppikirjoissa hyväksytään ja vahvistetaan mietinnön jäsenitys ja tulkinta oppilaiden arvioinnista, erityisesti arvioinnin tehtävistä sekä kehittämislinjoista. Kuitenkin tapa hyödyntää mietintöjä on vaihteleva: joissakin oppikirjoissa viittaukset jäävät hyvin suppeiksi (Koskenniemi & Hälinen 1974, 176–177; 1978, 176–177; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194, 205), toisaalta teksti voi pääosin rakentua mietintöjen varaan (Lahdes 1973, 244, 245, 246, 247, 249, 252, 256).

Yhteenvedona edellisestä on, että oppilaiden arvioinnin määrittelyä oppikirjoissa luonnehtivat moninaiset suhteet. Oppikirjan kirjoittaja on osallisena verkostossa, tulee siinä vaikutetuksi ja toisaalta on vaikuttamassa toisiin. Oppikirjoissa esitetty jäsenitys keskustelee jo jossakin määrin tunnetun kanssa viittaamalla olemassa oleviin teksteihin. Silti tämä olemassa oleva tieto ja ymmärrys oppilaiden arvioinnista eivät välttämättä rajoita; olemassa oleva tieto voi olla kritiikin ja kehittelyn lähtökohta. Toisaalta toki sitoutuminen jo esitettyyn voi rajata ja suunnata käsittelyä.

Oppikirjan kirjoittajan aseman vapaus ilmenee myös käsittelyn monipuolisuutena. Pysyttäytyminen yhden ajattelumallin sisällä ei näet välttämättä koske oppikirjatekstejä; niiden lähestymistapa on moniääninen, keskusteleva, eri näkökulmia esiin tuova. Vallitsevasti ajattelumalli on välineellinen, kehittävä ja ratkaisuja hakeva; kirjoittaja voi kuitenkin viitata sekä säädöksiin että arviointia perustavasti kyseenalaistavaan näkökulmaan. Oppikirjan kirjoittajina arviointia määrittelevien autonomiaa luonnehtivat vapaus, velvollisuus, uskallus ja lupa osoittaa vallitsevia ongelmia, innovoida ratkaisuja sekä osoittaa väyliä ehdotetun toteuttamiseksi. Kriittikkoina ja innovoijina oppikirjojen kirjoittajat ovat perustavasti vaikuttaneet ymmärrykseen oppilaiden arvioinnista. Oppikirjat ovat erityisen asiantuntijuuden asema. Tämän asiantuntijuuden rajoina ovat jo edellä mainittu jonkin asteinen riippuvuus aiemmin esitetystä sekä siihen liittyvä sitoutuminen erityiseen esittämisen muotoon: tieteellistä asiain käsittelyä tavoitteleva muoto on ominainen. Ja kuitenkin: nämäkin rajat ovat hyveitä, sillä juuri tieteellisyyden tuki ja tieteen kaltaisuus ovat samalla välineitä esitetyn uskottavuuden ja vakuuttavuuden rakentamiseen ja tämän myötä vaikutusten tuottamiseen.

Olennaista oppikirjoissa on, että viittauksin, siis jäsenenä verkostossa, välineellisen ajattelumallin keskukset tulevat toistuuksaan alati vahvistetuiksi. Edelleen olennaista on taajuudeltaan vaihteleva tarve esitetyn perustelemiseen suoran viittauksin ikään kuin auktoriteettitekstin kautta. Viittaukset määrittävät tekstin autenttisuuden astetta. Varhaisissa oppikirjateksteissä, joissa esitellään arviointiin liittyviä näkemyksiä ensimmäistä kertaa, autenttisuuden aste on korkea; ne ovat tuottajan omaan tuotokseen perustuvia tekstejä. Myöhempien oppikirjatekstien autenttisuuden aste on ymmärrettävästi matalampi runsaiden lainausten myötä jo aiemmin käsiteltyjen teemojen toistuessa (esimerkiksi Lahdes 1973; Viljanen & Heinonen 1980).

## 7.2.8 Mietinnöt

Mietinnöt ovat muodoltaan osin epäyhtenäinen ryhmä. Peruskoulua ennakoiduissa mietinnöissä (m1964:8; m1966:12; POPS1) sitoudutaan välineelliseen ajattelumalliin. Niissä ei ole ominaista avoimesti yksilöidä viittausten kohteina olevia lähteitä. Samoin niissä esitetään ratkaisuvaihtoehtoja viittaamatta suoraan teksteihin tai tahoihin, jotka jo aiemmin ovat käsitelleet samoja kysymyksiä ja esittäneet niihin ratkaisuja. Näissä peruskoulun valmisteluun ajoittuvissa mietinnöissä ei näin avoimesti rakenneta tuottajaverkostoa. Mietinnöillä on ikään kuin muista tuottaja-asemista erillinen asema. Kuitenkin niiden sisällöissä käsitellään ja työstetään samoja teemoja, jotka on jo aiemmin esitetty toisista asemista kirjoitetuissa teksteissä; näistä on esimerkkejä jäljempänä. Poikkeuksena on kuitenkin Cygnaeuksen teksti, joka ensimmäisenä kansakoulun kehittämiseen tähdänneenä tekstinä on autenttinen eikä arviointia käsitteleviltä kohdin viittaa muihin teksteihin (Cygnaeus 1863).

Vuoden 1973 mietintö eroaa aiheen käsittelyn osalta aiemmista mietinnöistä siinä tavassa, jolla teksti otetaan kantaa muihin teksteihin. Mietinnössä osittain tunnustetaan ja tunnustetaan oppilaiden arviointia jäsentäneitä muita tekstejä ja asemia: viitteet aiheita käsitelleisiin teksteihin ovat osittain avoimet ja selvät (esimerkiksi m1973:38, 9–13, 18–21, 52–56, 70–73). Nämä viitteet koskevat säädöksiä ja hallinnollisia ohjeita, arviointikäytäntöjen heikkouksia sekä arvioinnin tehtävien määrittelyä. Toisaalta on kuitenkin myös aiheita, jotka aiemman keskustelun perusteella ovat tulleet ikään kuin yleiseksi tiedoksi ja ovat näin tekstissä viitteittä. Tällaisia teemoja ovat esimerkiksi arvioinnin kriteerit, keskustelu suhteellisesta ja absoluuttisesta arvioinnista (m1973:38, 60–63) sekä arviointitiedolle asetettavat vaatimukset ja arvioinnin virhelähteet (m1973:38, 48–49, 90–94). Tällainen tapa osittain viitteistää esitetty näkemys ja osittain ilmaista se ikään kuin yleisenä tietona viitteittä on ominainen myös oppikirjoille, mistä oli esimerkkejä edellä. Toiseksi tekstissä käsitellään arviointia tavalla, jota yllä luonnehdin ratkaisustrategiaksi: Lähtökohtana ovat tavoitteet, haasteena arviointikäytännön heikkoudet. Teksti etenee päätellen ja vaihtoehtoja käsitellen suotavaan määrittelyyn oppilaiden arvioinnin käytännöistä. Näistä oli esimerkkejä edellä. Näin tekstissä sitoudutaan sellaisiin oppilaiden arvioinnin jäsentämistapoihin ja ajattelumalleihin, joita on esitelty ja sovellettu jo aiemmissa teksteissä, ennen kaikkea oppikirjoissa.

Konkretisoin seuraavassa mietintöjen sitoutumista jo aiemmin käsiteltyyn ja keskusteltuun eli niiden osallisuutta verkostossa ja riippuvuutta tämän verkoston aiheista. Esittelen mietintöjen sitoutumisen olemassa olevaan keskusteluun mietintöjen

julkaisujärjestyksessä, siis ensin vuosien 1964 ja 1966 mietintöjen osalta sekä sen jälkeen POPS1-mietinnön ja lopuksi vuoden 1973 mietinnön osalta.

### **7.2.8.1 Vuoden 1964 mietintö**

Vuoden 1964 mietinnössä oppilaiden arviointi on omana lukunaan pohdittavana kohteena. Tekstissä on arviointiin kaksi lähtökohtaa: arvioinnin välttämättömyys sekä luotettavuuden vaade. Arvioinnin välttämättömyyden osalta mietinnössä viitataan arvioinnin säädösperustaan (m1964:8, 39). Luotettavuuden ja yhdenmukaisuuden vaateet (m1964:8, 40) ovat olleet arviointia koskeissa teksteissä esillä ennen mietintöä (esimerkiksi Johnsson 1892, 284; Rosenqvist 1918, 54–55, 61; Alén 1933, 178; Simola 1933, 727; Kallio & Tegengren 1935, 257; Vesterinen 1935, 352; Oksanen 1937, 278, 280; Salmela 1944, 15–16, 21, 54; Koskenniemi 1946, 348; 1959, 142, 145–146; Vahervuo 1948, 6–8, 25; 1951, 241; 1955; 1958, 39, 63–89, 147–157; Sainio 1950, 26–27; Haahtela 1952; Juurmaa 1957a; 1957b; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 250–252; Hakama 1959, 159–162; Bruhn 1959, 330; Heinonen 1961, 49–50, 59, 173; Cavonius 1961, 13, 64–66, 138; Mäkelä 1962), samoin huomio opettajan suorittaman arvioinnin subjektiivisuuden vaarasta (m1964:8, 40; vertaa esimerkiksi Rosenqvist 1918, 56, 60–61; Salmela 1944, 15, 21; Koskenniemi 1946, 348; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 277–279, 284; 1964, 266–268, 272–273; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 252; 1965, 252; Bruhn 1959, 330). Luotettavuuden ja yhdenmukaisuuden vaateisiin mietinnössä liittyy tiedon sovellettavuuden vaade, erityisesti arviointitiedon ennustava käyttö (m1964:8, 40), mikä on myös ollut aiheena esillä jo ennen mietintöä (esimerkiksi Salmela 1944, 59; Kaarela 1947, 165; Vahervuo 1948; 1958, 22–31; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273, 283; Koskenniemi 1959, 142). Näiden keskeisten teemojen osalta mietintö on osa syntyäikansa keskustelua. Mietinnössä tukeudutaan oppikirjojen ja artikkeleiden teemoihin ja näkökulmiin.

Avauksena mietinnössä on pohdinta arvosanan rakentumisesta ja sen kautta oppiaineen osaamisen monista ulottuvuuksista ja siihen liittyvä erittely arvioinnin vaihtelevista menettelytavoista ja välineistä (m1964:8, 39). Tällainen pohdinta ja välineiden esittely on sittemmin ominaista peruskoulun aineopetussuunnitelmissa (en-ru76, 65–69; sa78, 38–39; ra79, 38–39; kie83, 61–62).

### **7.2.8.2 Vuoden 1966 mietintö**

Vuoden 1966 mietinnössä nostetaan oppilaiden arviointi erikseen pohdittavaksi kohteeksi. Arvioinnin määrittely mietinnössä perustuu paljolti jo aiemmin käsiteltyjen teemojen varaan. Näitä ovat tiedon ja taidon ylittävä arviointi (vertaa esimerkiksi Serlachius 1915, 351; Rosenqvist 1918, 57, 59; H.V. 1928; Koskenniemi 1946, 356–358; 1952, 118–127), sanallinen palaute (vertaa esimerkiksi Johnsson 1892, 292; Rosenqvist 1918, 59; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; 1964, 270–271; Koskenniemi 1952, 117–128; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 255–256; 1965, 255–256; Koskenniemi 1959, 144–145), oppilaan oma suoritus arvioinnin vertailukohtana (vertaa esimerkiksi Koskenniemi 1946, 352; Vahervuo 1958, 37), vaade arvioinnin ja erityisesti päättöarvioinnin vertailukelpoisuudesta (vertaa esimerkiksi Salmela 1944, 21–22; Vahervuo 1948, 5–10; 1958, 39; Haahtela 1952, 62; Lehtovaara & Koskenniemi

1954, 284; 1964, 271–272; Cavonius 1961, 10, 144), standardikoe opettajan työn tulosten osoittajana (vertaa esimerkiksi Vahervuo 1958, 166; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 271–272; 1964, 260–261) sekä arviointitiedon kahdenlainen käyttö, nimittäin oppimisen edistäjänä sekä oppilaan oikean sijoittamisen varmistajana (vertaa esimerkiksi Koskeniemi & Valtasaari 1954, 245–246; 1965, 245–246; Vahervuo 1958, 22–40; Koskeniemi 1959, 141–142; Heinonen 1961, 20, 163–171, 176–177). Mietinnön omaksi painotukseksi jää tapa korostaa tavoitteita koulun kasvatustavoitteina (m1966:12, 43).

### 7.2.8.3 POPS1-mietintö

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (POPS1) käsitellään samoin monia jo aiemmin keskusteltuja teemoja. Arviointitiedon käyttö eri tarkoituksiin on esiintynyt monissa lähteissä ennen mietintöä. Käyttökohteita ovat opetussuunnitelman kehittäminen (vertaa esimerkiksi Vahervuo 1958, 10; Heinonen 1961, 19; Sipinen 1967, 14; Karvonen 1968, 130–131; Peltonen 1969, 12–13), opettajan työn kohteistuminen ja kehittäminen arvioinnin tuloksen perusteella (vertaa esimerkiksi Lahti 1932, 351; Kallio & Tegengren 1935, 257; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 272; Heinonen 1961, 19–20; Karvonen 1968, 130; Koort 1969, 8, 63–64). Tähän liittyy ajatus, että oppilaiden saavutukset osoittavat opettajan työn laatua. Oppilaiden edellytysten tutkiminen on ollut osa arvioinnin ohjelmaa samoin jo ennen opetussuunnitelmakomitean mietintöä (vertaa esimerkiksi Soininen 1907; 1923; 1931; 1945; Lilius 1926, 119–120; Oksanen 1937, 280; Sorainen 1938, 393). Huomioita arvioinnista oppimisen edistäjänä on mietintöä edeltäviltä vuosilta (vertaa esimerkiksi Salmela 1944, 24, 50; Vahervuo 1958, 35, 37; Heinonen 1961, 20, 163–170; Sipinen 1967, 19; Peltonen 1969, 12; Koort 1969, 7, 61–65). Oppilaiden itsearviointitaitojen kehittäminen on ollut arvioinnin tavoitteena jo ennen peruskoulun suunnittelua (vertaa esimerkiksi Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 273; 1964, 262; Vahervuo 1958, 37). Arviointitiedon ennustava käyttö on ymmärrettävästi saanut huomiota rinnakkaiskoulun vuosinakin (vertaa esimerkiksi H.V. 1928; Salmela 1944, 59; Kaarela 1947, 165; Vahervuo 1948, 5, 7, 27; 1958, 25–31; Ketonen 1952, 144; Heinonen 1961, 176–177; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 245; 1965, 245; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 273, 283; 1964, 261–262, 271–272; Koskeniemi 1959, 142; 1967, 129; Sipinen 1967, 17, 18; Karvonen 1968, 131, 138–139; Peltonen 1969, 12).

POPS1-mietinnössäkin esiintyvä epäyhtenäisyyden teema on kehittämishaasteena vanha (vertaa esimerkiksi Rosenqvist 1918, 56, 60–61; Salmela 1944, 15–16, 21–23; Koskeniemi 1946, 348; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 277–279, 284; 1964, 266–268, 272–273; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 252; 1965, 252; Bruhn 1959, 330). Arvioinnin tuottama kilpailuhenki on torjuttu ennen mietintöä (esimerkiksi Johnsson 1892, 288–289; Koskeniemi 1946, 359–360; Vahervuo 1958, 13, 113, 131). Mietinnössä korostetaan diagnostista arviointia prognostisen sijaan (POPS1, 161). Arvioinnin diagnosoiva puoli on ollut esillä painokkaasti myös ennen mietintöä; se on tarkoittanut oppimisen prosessiin keskittymistä, oppimisen esteiden paikallistamista sekä sanallista palautetta tavoitteena oppimisen edistäminen (vertaa esimerkiksi Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 282; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 254–255; Heinonen 1961, 163–171).

Arviointitiedolle asetettavat vaatimukset saavat mietinnössä systemaattisen ilmaisuuden (POPS1, 162–165). Näitä vaatimuksia on käsitelty vaihtelevan laajasti eri vuosikymmeninä (vertaa esimerkiksi Oksanen 1937, 280; Salmela 1944, 16, 23; Vahervuo 1948, 7; 1958, 147–156;

Heinonen 1961, 32–55; Koort 1965, 13; Sipinen 1967, 21; Karvonen 1968, 131–134). Reliaabeliuden käsitettä havainnollistamaan mietinnössä käytetään esimerkkejä arvioinnin virhelähteistä, joita on kuvattu samoin jo edeltävissä teksteissä (vertaa esimerkiksi Salmela 1944, 55; Vahervuo 1948, 9–10; Juurmaa 1957b, 5; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 250–252; Vahervuo 1958, 155; Koskenniemi 1959, 145–146; Heinonen 1961, 89–90; Koort 1965, 13–14; Koskenniemi 1967, 132–133; Karvonen 1968, 134; Peltonen 1969, 13; Koort 1969, 47–52). Erityistä huomiota saa halo-efekti (POPS1, 165), jota on vastaavalla termillä tai vastaavin sisällöin käsitelty aiemminkin (vertaa esimerkiksi Salmela 1944, 15, 55; Juurmaa 1957b, 4–5; Vahervuo 1958, 36, 155; Karvonen 1968, 134; Peltonen 1969, 15; Koort 1969, 47). Peruskoulun valmistelun vuosina teksteihin tulee vaade ilmoittaa arvio arviointiin sisältyvästä mittausvirheestä (Karvonen 1968, 139; POPS1, 171).

POPS1-mietinnössä esiintyvä tapa selkeästi erottaa standardikokeet ja opettajan laatimat kokeet liittyy juuri peruskoulua edeltäviin vuosiin (Karvonen 1968, 135–137); kuitenkin yhteisten kokeiden ja toisaalta opettajan laatimien, opetukseen tiiviisti liittyvien kokeiden tarve on tunnistettu tätä ennen (vertaa esimerkiksi Salmela 1944, 54–55; Koskenniemi 1946, 350; Simola 1933; Ojander 1935, 270; Gästrin 1938, 18). Arvioinnin kriteereistä mietinnössä viitataan absoluuttiseen ja suhteelliseen arvosteluun (POPS1, 167), joita koskevaa keskustelua käytiin 1940-luvulta alkaen (vertaa esimerkiksi Vahervuo 1948, 14–17, 19–20; 1951; 1955; 1958, 115–125, 141–144; Ketonen 1952; Kivekäs 1952; Hakama 1959, 159–160; Cavinus 1961, 80–92). Mietinnössä korostetaan oppilaan omaa suoriutumista vertailukohtana (POPS1, 166); edeltävät havainnot ajoittuvat 1940- ja 1950-luvuille (Koskenniemi 1946, 352; Vahervuo 1958, 37). Mietinnössä esitellyllä ajatuksella graafisen kuvaajan käyttämisestä oppilaan suoriutumisen havainnollistajana on samoin edeltäjänsä (POPS1, 166–167; Ojander 1935, 270).

Tuloksen ilmoittamistavoista mietinnössä käsitellään arvosana-asteikkoa, sen uudistamista, suoritusmerkintää sekä sanallista palautetta (POPS1, 167–168). Kaikki nämä ovat keskustelussa vuosikymmenien aikana hioutuneita teemoja: arvosana-asteikkoon liittyvät kysymykset 1800-luvulta alkaen (esimerkiksi Johnsson 1892, 291–292; Serlachius 1915, 351; Rosenqvist 1918, 62; Vahervuo 1958, 141–145), suoritusmerkintä 1900-luvun alussa sekä uudemman kerran 1950-luvulla (Rosenqvist 1918, 62; Vahervuo 1958, 13, 37, 38, 39, 131–136) sekä sanallinen palaute 1940-luvulta alkaen (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 358; 1952, 117; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 255; 1965, 255; Koskenniemi 1959, 144; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; Koskenniemi 1967, 131). Erilaisiin tuloksen välittämisen muotoihin liittyy vaade niiden oikean vastaanottamisen ja tulkinnan varmistamisesta (POPS1, 171). Myös tämä on varhaisemmista teksteistä tuttu tema (Sainio 1950, 27–29; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 253–255; 1965, 253–255; Vahervuo 1958, 99; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Heinonen 1961, 145).

Mietinnössä esitellään vielä menettelyjä arvioinnin yhtenäistämiseksi. Vallitseva epäyhtenäisyys on kehitysvaateiden perusteena. (POPS1, 168–169.) Epäyhtenäisyys on kehittämisteemoista vanhin (Johnsson 1892, 284; Rosenqvist 1918, 54–55, 60–61; Alén 1933, 178; Simola 1933; Oksanen 1937, 278; Kallio & Tegengren 1935, 257; Vesterinen 1935, 352; Salmela 1944, 7, 15–16, 21; Koskenniemi 1946, 348; Vahervuo 1948, 6, 8, 25; 1951, 241; 1955; 1958, 63–89; Haahtela 1952; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; Juurmaa 1957a; Hakama 1959, 159–162; Bruhn 1959, 330; Koskenniemi 1959, 145; Cavinus 1961, 64–66, 138; Heinonen 1961, 173; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 272; Sipinen 1967, 13, 24; Koskenniemi 1967, 132; Karvonen 1968, 139). Yhtenäistävänä menettelynä on arviointi jakauman mukaan (POPS1,



169), mikä on ollut tunnistettu menettely jo aiemmin (esimerkiksi Vahervuo 1948, 14–17, 26; 1951, 241–242; 1958, 116–118, 141–145; Kivekäs 1952, 147–148; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 286; Juurmaa 1957b, 5; Cavonius 1961, 98–115; Heinonen 1961, 160; Mäkelä 1962; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 274–275; Karvonen 1968, 136–137; Koort 1969, 50–51). Myös standardikokeet voivat yhtenäistää arviointia sekä mietinnön (POPS1, 169) että sitä edeltäneiden tekstien mukaan (Cavonius 1961, 124–126, 144; Karvonen 1968, 140). Yhtenäisyyden yksi näkökulma ovat yhtenevät menettelyt eri oppiaineissa (POPS1, 171); tätäkin koskevia huomioita on aiemmissa teksteissä (Salmela 1944, 57; Vahervuo 1948, 9, 20; 1958, 29–31; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; Cavonius 1961, 94–95, 103–105, 108, 143; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 272–273; Karvonen 1968, 140).

Mietinnön omia tulkintoja ovat ensinnä tapa korostaa arviointia opettajan tavoitetietoisuuden kultivoijana (POPS1, 159). Puhe virikkeistä on samoin keskustelunavaus arvioinnin yhteydessä esiteltynä (POPS1, 159). Arviointia koskevaan keskusteluun on usein aiemmin liittynyt keskustelu erilaisista tavoitteista; uutta kuitenkin on arvioinnin yhteydessä esitellä tavoitteiden aikaulottuvuus lähi- ja kaukotavoitteissa. Mietinnössä esitetään omana tulkintana, että prognoosi on hallinnut arviointia (POPS1, 161, 166). Valintatehtävä luotettavan tiedon takaaajana esiintyy usein peruskoulun suunnitteluvaiheessa; mietinnössä kuitenkin varoitetaan sen liiallisen käytön mahdollisuudesta (POPS1, 161). Koulutyön tavoitteet sinällään ovat arviointia käsiteltäessä olleet esillä eri vuosikymmeninä, mutta mietinnössä lähestytään teemaa uudella peruskoulun tavoitealueiden luettelolla (POPS1, 162). Mietinnössä esitellään tavoitearviointia enteilevä opintokorttimenettely (POPS1, 167).

#### 7.2.8.4 Vuoden 1973 mietintö

Edeltävien mietintöjen tavoin vuoden 1973 mietintö kasvaa monin osin jo aiemmin ilmaistun varaan. Tällaisia toisista yhteyksistä tuttuja teemoja ovat edellä mainittujen avoimesti viitteistettyjen kohtien lisäksi monet viitteitä olevat aiheet. Niistä on tavallaan vuosikymmenien keskustelun myötä tullut yleistä tietoa, johon mietintö perustuu. Tällainen teema on esimerkiksi arviointiin liittyvien käsitteiden määrittely (m1973:38, 39–40), joka on ollut oppikirjoissa esillä eri tavoin ja laajuudeltaan vaihtelevana jo yleisesti 1950-luvulta saakka, yksittäisessä artikkelissa jo 1940-luvun lopulla (Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 274; 1964, 263; Vahervuo 1948, 6; 1958, 9–10; Lahdes 1969, 250; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168) sekä tutkimuksissa 1960-luvun lopulta (Sipinen 1967, 13; Peltonen 1969, 11–12; Heinonen & Ritvanen 1970, 3–4).

Arvioinnin pedagogisista tavoitteista mietinnössä ovat esillä opetussuunnitelman kehittäminen sekä opetusjärjestelyt. Viimeksi mainittuihin mietinnössä liitetään oppimateriaalien arviointi ja oppilaan edellytysten selvittäminen sekä opettajan työ; näkökulmana on opetuksen kehittäminen parempien tulosten saavuttamiseksi (m1973:38, 46–47). Nämä ovat selvästi jo vuoden 1970 mietinnössä esiintyneitä teemoja (POPS1, 158–161). Oppilaan edellytysten selvittäminen paremman oppimisen turvaamiseksi viittaa tässä diagnoosiin ja sitä seuraaviin toimiin. Niistä on ollut huomioita jo ainakin 1900-luvun alusta saakka (Soininen 1907; 1923; 1931; 1945; Raevuori 1951; Heinonen 1961, 166–171; Koort 1969, 62–63). Opetussuunnitelmaa tai oppimateriaaleja arvioinnin kohteina ja arvioinnin avulla kehitettävänä ovat käsitelleet esimerkiksi seuraavat: Soininen (1907, 21; 1923, 25; 1931, 25), Vahervuo (1958, 10), Heinonen (1961, 19, 173), Sipinen (1967, 14), Karvonen (1968, 130–131),

Peltonen (1969, 12–13) sekä Koskenniemi & Hälinen (1970, 169). Opettajan työn kohteistuminen on ilmennyt kahdella tavalla: ensinnä niin, että oppilaiden suoriutuminen antaa viitteitä opettajan työn laadusta (Rosenqvist 1918, 51; Simola 1933, 728; Alén 1933, 177; Salmela 1944, 59–60; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 247, 251; 1965, 247, 251; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272; 1964, 261; Sipinen 1967, 14; Koort 1969, 7–8; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172) ja toiseksi niin, että opettajan toimintaa on mahdollista kehittää oppilaiden suoriutumisen perusteella (Lahti 1932, 531; Kallio & Tegengren 1935, 257; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272; 1964, 261; Heinonen 1961, 19–20, 172; Karvonen 1968, 130).

Oppilaan realistisen minäkuvan vahvistuminen (m1973:38, 47) arvioinnin tavoitteena on samoin jo vuosikymmeniä ennen vuoden 1973 mietintöä pohdittu tema, kuten myös oppilaan itsearviointivalmiuksien kehittäminen (m1973:38, 48, 79). Minäkuvan termiä ei mietintöä edeltävissä teksteissä käytetä, mutta ajattelumalli on yhtenäinen: oppilas oppii tuntemaan vahvoja ja heikkoja puoliaan itsemäärittämisen ja elämänuran valinnan vahvistamiseksi ja asettaakseen itselleen vaatimuksia (Rosenqvist 1918, 59; Ojander 1935, 262; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273; 1964, 262). Oppilas omaksuu realistisen vaatimustason, jotta hän ei yli- tai aliarvioisi mahdollisuuksiaan (Koskenniemi & Hälinen 1970, 170–171). Oppilaan minäkehitys muovautuu arvioinnin myötä: oppilas ymmärtää suorituskynsä ylä- ja alarajan ja asettaa toiminnalleen mielekkäitä vaatimustasoja (Heinonen 1961, 183).

Arviointitiedolle asetettavia vaatimuksia sekä arvioinnin virhelähteitä käsiteltäessä (m1973:38, 48–49, 90–94) mietinnössä nojaututaan siihen yleiseen ymmärrykseen, joka on muotoutunut pitkällä ajalla eri asemista tuotetuissa teksteissä, nimittäin artikkeleissa, oppikirjoissa ja tutkimuksissa. Objektiivisuuden vaade on varhaisin (esimerkiksi Oksanen 1937, 280; Salmela 1944, 16, 23; Vahervuo 1948, 7; 1958, 149; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 279; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 268), ja sen rinnalle tulevat sittemmin reliaabeliuden, validiuden ja erottelukyvyn vaateet (Vahervuo 1958, 147–156; Heinonen 1961, 32–55; Sipinen 1967, 21; Heinonen & Ritvanen 1970, 4). Virhelähteistä jo varhain on esillä arvioinnin epäyhtenäisyys; se täydentyy sittemmin eräänlaiseksi virhelähteiden luetteloksi, johon mietintökin nojaa. Lisäksi mahdollisina virhelähteinä ovat oppilas ja arvioinnin välineet. (O.B. 1870, 279–280; Rosenqvist 1918, 52, 54–55; Ojander 1935, 261; Salmela 1944, 25–26; Koskenniemi 1946, 348, 353; Kallio 1951; Juurmaa 1957b, 5; Bruhn 1959, 330; Koskenniemi 1959, 145–146; 1967, 132–133; Heinonen 1961, 37, 50; Karvonen 1968, 132; Peltonen 1969, 14–15; POPS1, 164; Koort 1969, 47–50.) Mietintöä (m1973:38, 62–65) edeltäneissä julkaisuissa on käsitelty myös suhteellisen ja absoluuttisen arvioinnin kysymyksiä (Vahervuo 1948, 14–17, 19–20; 1951; 1955; 1958, 115–125, 141–144; Ketonen 1952; Kivekäs 1952; Hakama 1959; Cavinus 1961, 80–92; Lahdes 1969, 252–254; POPS1, 169) sekä oppilaan omaa suoriutumista arvioinnin vertailukohtana (Koskenniemi 1946, 352; Vahervuo 1958, 37; m1966:12, 43; Karvonen 1968, 138, 139; POPS1, 166–167; Lahdes 1969, 254). Huomio vuosiluokkajärjestelmän jäykkyydestä (m1973:38, 65) on samoin tuttu aiemmasta (esimerkiksi Bruhn 1959, 333–334; Koskenniemi & Hälinen 1970, 175).

Vuoden 1973 mietinnössä nimetyt arviointitiedon vastaanottajat ja soveltajat (m1973:38, 79–86) ovat pääosin muissa teksteissä mainittuja. Oppilaiden huoltajat (Salmela 1944, 70; Koskenniemi 1946, 360; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273–274; Vahervuo 1958, 34; Heinonen 1961, 177; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 262; Sipinen 1967, 16, 18), oppilaita vastaanottavat oppilaitokset sekä työnantajat (Salmela 1944, 8, 22; Koskenniemi 1946, 358; Koskenniemi 1952, 128; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245; 1965, 245; Vahervuo 1958, 22–

31; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273, 283; 1964, 261–262, 271–272; Koskenniemi 1959, 142; 1967, 129; Sipinen 1967, 17, 18; Karvonen 1968, 131, 138–139) on nimetty tiedon vastaanottajiksi 1940-luvulta alkaen. Oppilashuollon asiantuntijat on liitetty arvioinnin alaan 1950-luvulta alkaen (Somerkiivi 1955; Bruhn 1959, 331; Koort 1969, 65; POPS1, 160). Viranomaisten ja tutkijoiden tietotarve on tunnistettu jo 1930-luvulla sekä sen jälkeen (esimerkiksi Kallio & Tegengren 1935, 253; Heinonen 1961, 172; POPS1, 158).

Arvioinnin moninaiset välineet on nimetty eri teksteissä jo kauan ennen vuoden 1973 mietintöä (m1973:38, 95–97). Älykkyystestaus oli teemana 1920-luvulta alkaen (Lilius 1926, 120; Oksanen 1937, 280; Sorainen 1938, 393). Kokeen eriytyminen tunnistetaan 1940-luvulla (Salmela 1944, 54–55; Koskenniemi 1946, 350) ja muita tiedonhankinnan menetelmiä nimetään 1900-luvun alkuvuosista saakka (Soininen 1907, 20; 1923, 24; 1931, 24–25; Heinonen 1961, 168). Ennen mietinnön (m1973:38, 107–111) valmistumista tunnettuja ovat myös näkemykset arvioinnin ajoittumisesta oppimisprosessin eri vaiheisiin. Rinnakkaiskoulun aikana diagnoosi koski ennen kaikkea oppilasvalintaa (Rosenqvist 1918, 49; Alén 1933, 179, 180; Oksanen 1937; Sorainen 1938, 379; Lehtovaara 1952). Yhden koulumuodon sisällä arvioinnin ajoittuminen ilmeni aluksi pyrkimyksenä edistää oppimista, motivoida sekä ennustaa oppilaan tulevaa menestymistä arvioinnin avulla (Salmela 1944, 24, 50; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 245–246; Vahervuo 1958, 22–40; Koskenniemi 1959, 141–142; Heinonen 1961, 20, 163–170, 176–177; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 245–246; Sipinen 1967, 16–20; Peltonen 1969, 12; Koort 1969, 7–8, 59–60, 61–65). Teema on näin ollut esillä 1940-luvulta alkaen.

Mietinnössä toistetaan (m1973:38, 60) POPS1-mietinnössä jo ollut kanta, jonka mukaan prognostinen näkökulma on hallinnut arviointia (POPS1, 161, 166). Sen sijaan korostetaan arvioinnin diagnosoivaa ja oppimista edistävää kehittämissuuntaa ja -vaateita. Tämä oppimisen tukeminen ei kuitenkaan ajatuksena ole uusi, sillä aiemmissa teksteissä keskustelu arvioinnin ja arviointitiedon kasvatuksellisesta, ohjaavasta ja oppimista tukevasta käytöstä kasvaa jo vuosikymmeniä ennen mietintöjä (esimerkiksi Soininen 1907; 1923; 1931; 1945; Koskenniemi 1946, 347; 1952, 119; Raevuori 1951; Heinonen 1961, 163–171).

Mietinnössä kehityshaasteeksi nimetty arvioinnin yhtenäisyys (m1973:38, 111–113) on kehittämisvaateista vanhin (Johnsson 1892, 284; Rosenqvist 1918, 54–55, 60–61; Alén 1933, 178; Simola 1933; Oksanen 1937, 278; Kallio & Tegengren 1935, 257; Vesterinen 1935, 352; Salmela 1944, 7, 15–16, 21–23; Koskenniemi 1946, 348; Vahervuo 1948, 6, 8, 25; 1951, 241; 1955; 1958, 39, 63–89; Haahtela 1952; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 284; Juurmaa 1957a, 5; Hakama 1959, 159–162; Bruhn 1959, 330; Koskenniemi 1959, 142, 145; Cavonius 1961, 13, 64–66, 138–139, 144; Heinonen 1961, 173; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 272; Sipinen 1967, 13, 24; Koskenniemi 1967, 129, 132; Karvonen 1968, 139; POPS1, 161, 168; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169, 174); standardikokeiden käyttö yhtenäistävässä tarkoituksessa on teemana edellistä nuorempi (Vahervuo 1958, 164–166; Heinonen 1961, 136, 172; Karvonen 1968, 137, 140; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 271–272; 1964, 260–261; Bruhn 1959, 330; Cavonius 1961, 89, 108–109, 126, 130, 138–139, 144), silti usein toistunut jo ennen vuoden 1973 mietintöä (m1973:38, 111–112). Mietinnön tavoin (m1973:38, 112–113) yhtenäistäviä yhteisiä kokeita on samoin suositeltu vuosikymmenien ajan (Simola 1933; Ojander 1935, 270; Gästrin 1938; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 271–272; 1964, 260–261; Bruhn 1959, 330, 332; Heinonen 1961, 172–173; Sipinen 1967, 24; Puro 1971, 1; Takala 1971, 1).

Mietinnön pohdintaa arvosana-asteikosta (m1973:38, 113–114) ovat edeltäneet samaan teemaan liittyvät keskustelut (Johnsson 1892, 287–288, 291–292; Serlachius 1915, 351;

Vesterinen 1935, 353; Salmela 1944, 57, 59; Vahervuo 1948, 14–17; 1958, 129–138, 141–146; Cavonius 1961, 92–95, 103–105, 108, 143; Karvonen 1968, 140), samoin kuin pohdinnat eri oppiaineiden arviointikäytännöistä (m1973:38, 114–115; Salmela 1944, 57; Vahervuo 1948, 19–20; 1951, 242; 1958, 30–31, 81–85, 109–111; Kivekäs 1952, 146; Haahtela 1952, 52–55; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 284; 1964, 272; Juurmaa 1957a, 5; Cavonius 1961, 65, 94–95, 104; Karvonen 1968, 139, 140).

Vuoden 1973 mietinnössä ehdotetaan vielä arvosana-asteikoksi asteikkoa 1–5 (m1973:38, 113). Aiemmat ehdotukset muuttaa asteikkoa ovat satunnaisia, mutta säännöllisesti toistuneita. Ehdotuksissa asteikkoa joko tulisi supistaa tai se tulisi siirtää alkamaan arvosanoista 0 tai 1 vakiintuneen arvosanan 4 sijaan. Ehdotukset kuitenkin vaihtelevat siinä, kuinka moniportainen uuden asteikon tulisi olla. (Johnsson 1892, 291–292; Serlachius 1915, 351; Rosenqvist 1918, 62; Ojander 1935, 264–265; Vahervuo 1948, 15–17; 1958, 141–144; m1966:12, 81; POPS1, 169; Lahdes 1973, 256). Raportoinnin kehittämishaasteeksi mietinnössä hahmotetaan sanallinen palaute sekä arviointikeskustelut (m1973:38, 120–121). Nämä kumpikin ovat keskustelussa jo vuosikymmeniä ennen mietintöjä kehiteltyjä aiheita. Sanallinen arviointi tuli pohdittavaksi jo 1940-luvulla ja se säilyi käsiteltävänä teemana (esimerkiksi Koskeniemi 1946, 355–358; 1952; Koskeniemi & Valtasaari 1954, 255; 1965, 255; Koskeniemi 1959, 144; Lehtovaara & Koskeniemi 1954, 282; Koskeniemi 1967, 131; Koskeniemi & Hälinen 1970, 173–174). Arviointiin liittyvästä keskustelusta on huomioita jo 1800-luvun lopulta alkaen (Johnsson 1892, 292; Salmela 1944, 24–25, 70; Koskeniemi 1952, 121, 127; Koskeniemi & Hälinen 1970, 174).

Edellä olen esittänyt, miten vuoden 1973 oppilasarvioinnin uudistamistoimikunta mietinnössään (m1973:38) tukeutuu keskustelussa jo aiemmin käsiteltyihin teemoihin. Mietintöteksti sisältää kuitenkin myös joitakin mietinnön omiksi avauksiksi jääviä näkökulmia. Näistä ensimmäinen on arvioinnin ja talouden yhteys. Edellä on ollut useita huomioita arvioinnin yhteydestä työelämään oppilaiden oikean sijoittamisen mielessä. Lisäksi on yksittäinen maininta siitä, miten tämä oikea sijoittaminen tuottaa ikään kuin lisäarvoa, kun oppilas voidaan arviointitiedon perusteella virheettömästi sijoittaa (Koskeniemi 1952, 127–128). Mietinnössä liitetään arvioinnin ja talouden kytkökseen kuitenkin uusia näkökulmia: nämä ovat työvoiman suojele, elinympäristön säätely sekä luonnon tasapainon säilyttäminen (m1973:38, 41–42). Arvioinnin tavoitteet saavat näin globaaleimman ja laajimman ilmaisuensa. Tällaisten mietinnön koulutuspoliittisiksi tavoitteiksi nimeämien tavoitteiden rinnalla ovat keskustelunavauksena yhdenvertaisuustavoitteet (m1973:38 42–45).

Toinen mietinnön sisältämä keskustelunavaus on aktiivisen kansalaisuuden teema. Oppilasta on toki määritelty aiemmissakin teksteissä kansalaisuuden näkökulmasta: oppilasta on osallistettu arvioinnin käytäntöihin (A.P. 1932; kie83, 60; Koskeniemi & Hälinen 1970, 171; 1974, 171; 1978, 171), mutta mietinnössä osallistaminen saa laajimman ilmaisuensa, kun se koskee myös oppilaiden osallistumista oppimateriaalien ja opetusmenetelmien arviointiin (m1973:38, 110, 125); tavoitteena ovat kollektiiviset arviointikäytännöt (m1973:38, 48). Laajimman ilmaisuuden kansalaisuuden tavoite saa demokraattisten toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämisessä sekä pyrkimyksessä jalostaa demokraattiseen osallistumiseen kykenevä ja halukas yksilö (m1973:38, 42). Yksi tälle mietintötekstille ominainen kansalaisuuden ulottuvuus liittyy arvioinnin kontrollointiin. Aiemmissa teksteissä on toki huomioita arviointia koskevien erimielisyyksien ratkaisemisesta tai tiedotusta kehittämällä mahdollisten väärinkäsitysten ja

erimielisyyksien ennaltaehkäisystä. Näistä ensin mainittu kuitenkin nojaa arvioinnin byrokraattiseen ajattelumalliin kuvaamalla tilanteeseen liittyvän hallintomenettelyn (Salmela 1944, 80–81). Jälkimmäinen liittyy sanallisen arvioinnin kehittämisvaateisiin (esimerkiksi Koskenniemi 1946; 1952; 1959; 1967; Lehtovaara & Koskenniemi, 1954; 1964; Koskenniemi & Valtasaari, 1954; 1965). Näin mietinnön esitys oppilaan mahdollisuudesta osoittaa pystyvyytensä opettajan arvioinnista riippumatta (m1973:38, 117) on oppilaan kansalaisuutta koskeva avaus.

Laajaan kansalaisuuden teemaan liittyy myös arvioinnin tavoitteiden tarkastelu yhdenvertaisuuden näkökulmasta. On mietinnön luoma ajattelumalli koota yhdenvertaisuuskysymys eri puoliseen arvioinnin tavoitteiden yhteyteen. Yhdenvertaisuuskysymyksen alla käsiteltävät teemat sen sijaan ovat osin aiemmissa teksteissä jo esiintyneitä. Mietinnössä koulutukseen pääsyn yhdenvertaisuuden alla huomioitaviksi tulevat taloudelliset tekijät sekä yhteiskuntaluokkien arvot ja normit koulutukseen hakeutumisen esteinä. Koulutusjärjestelyjen yhdenvertaisuudella mietinnössä viitataan koulutuksen eriyttämiseen oppilaiden edellytysten mukaan, mistä on seurauksena tasoltaan selvästi eroavia koulusaavutuksia. Tulosten yhdenvertaisuudella mietinnössä viitataan oppimisvaikeuksien voittamiseen sekä siihen liittyviin opetusjärjestelyihin, esimerkiksi tukiopetukseen. (m1973:38, 43–45.)

Näistä yhdenvertaisuuden eri puolista on aiemmissa teksteissä osittain samansuuntaisia havaintoja: Edellytysten mukaan järjestetyn koulutuksen malliin tukeutuu rinnakkaisen koulujärjestelmän oppilasvalinta, joka korostaa juuri edellytyksiltään sopivien oppilaiden erottelamista koulujärjestelmän eri väylille (esimerkiksi Alén 1933; Oksanen 1937; 1938; Lehtovaara 1952). Koulutukseen osallistumisen yhdenvertaisuuteen liittyviin taloudellisiin tekijöihin viittaa Raevuori esitellessään oppilaalle järjestettyä lisäopetusta (Raevuori 1951). Sen tarkoituksena on vähentää luokalle jäämistä ja tukea näin erityisesti maaseutuoloissa vähävaraisten lasten kouluttautumismahdollisuuksia. Näin tämä teksti ottaa myös tulosten yhdenvertaisuuteen liittyvän näkökulman: opetusta eriyttämällä ja lisäopetusta tarjoamalla voidaan tukea vähimmäistason saavuttamista. Myös oppikirjoissa 1960-luvulta alkaen käsitellään tukiopetusta varmistamassa riittävää osaamista ja koulu-uran sujumista (Heinonen 1961, 163–171; Koort 1969, 61–65; Koskenniemi & Hälinen 1970, 176). Yhdenvertaisuuden alla käsitellyt teemat ovat siis osittain esiintyneet jo aiemmissa teksteissä. Näiden sijaan mietinnön omaksi täydennykseksi jää tapa, jolla mietintötekstissä korostetaan eri yhteiskuntaluokkien arvoja ja normeja koulutukseen hakeutumisen mahdollisina esteinä (m1973:38, 43).

Mietinnössä problematisoidaan vielä yhdenvertaisuuskysymys (m1973:38, 128–129); näkökulmana ovat koulutuksen tuotokset. Teemana problematisoitu yhdenvertaisuus lähenee aiemmin esiintynyttä ja joissakin teksteissä samoin ongelmalliseksi määriteltä oikeudenmukaisuuden kysymystä (Vahervuo 1958, 36, 158, 171; Koskenniemi 1959, 145; 1967, 132), mutta mietinnön näkökulma on uusi; varhaisemmissa teksteissä oikeudenmukaisuus on nimittäin ollut esillä arvioinnin asiallisuuden ja arviointitiedon oikeellisuuden näkökulmasta (Vahervuo 1958, 36, 158, 171) sekä toisaalta arvioinnin perusteiden näkökulmasta (Koskenniemi 1959, 145; 1967, 132). Mietinnössä näiden sijaan siis korostuu yhdenvertaisuuden ongelmallisuus sekä siihen liittyvä tulosten yhdenvertaisuuden mahdollisuus (m1973:38, 129).

Mietinnön innovaatio on jäsentää arvioinnin kaksinaisuutta positivistisen ja ymmärtävän arvioinnin nimikkeiden alla (m1973:38, 97–99). Arvioinnin yhteydessä positivismi viittaa

mietinnön mukaan oppilaaseen, joka on mekaanisesti reagoiva systeemi; näin arviointi olisi ennen kaikkea palkkioiden ja rangaistusten säätelyä. Ymmärtävällä arvioinnilla mietintö viittaa oppilaaseen, jota kohdellaan vastuunalaisena yksilönä ja jossa tätä vastuunalaisuutta pyritään kehittämään. Silloin kohteena on ennen kaikkea oppilaan työsuoritus, mutta ei oppilaan synnynnäinen kyky tai asennoituminen. Vaikka mietinnön esittelemät positivismin ja ymmärtävän arvioinnin termit ovat arvioinnin yhteydessä uudet, niiden alla käsitellyt asiat ovat olleet esillä aiemmissa teksteissä. Esimerkiksi Salmela (1944, 19) on määrittänyt arvioinnin juuri palkkioiden ja rangaistusten jakamiseksi; oppilas reagoivana systeeminä on ajattelumallina myös muissa teksteissä (esimerkiksi Koskenniemi 1946, 350; Heinonen 1961, 180–181; Karvonen 1968, 130–131; Koort 1969, 9). Ymmärtävän arvioinnin painotus työsuorituksesta kohteena kyvyn tai asennoitumisen sijaan muistuttaa varhaisien tekstien näkökulmaa, jossa korostuu todellinen osaaminen ja sen osoittaminen (O.B. 1870, 279). Ajattelutapa on ollut pysyvä eri vuosikymmeninä (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 59; Lahti 1932, 534; Kallio & Tegengren 1935, 254; Ojander 1935, 262, 264; Salmela 1944, 55–56; Koskenniemi 1946, 347; Saarialho 1951, 60; Ketonen 1952, 131). Mietinnössä tämä saa uuden ilmaisun tavoitearvioinnin nimikkeen alla (m1973:38, 64). Ymmärtävän arvioinnin painotus oppilaan vastuunalaisuuden kehittämisestä konkretisoituu mietintöä edeltävissä teksteissä olleina vaateina tarkastella oppilaan kehitystä kokonaisuutena pohdittaessa luokalle jättämisen tarkoituksenmukaisuutta sekä oppilaan osallistamista tähän pohdintaan (Koskenniemi & Hälinen 1970, 176).

### **7.2.8.5 Yhteenvedoa mietinnöistä kirjoittajaverkostossa**

Yhteenvetona mietintöjen autonomiasta ja riippuvuudesta olkoon seuraava: Mietintöjen keskeisenä antina edellisen perusteella ei niinkään ole avata uusia näkökulmia oppilaiden arviointia koskevaan keskusteluun. Pikemmin niiden ominta aluetta on paitsi ottaa vastaan ja jakaa eteenpäin ymmärrys oppilaiden arvioinnista myös ja ennen kaikkea muotoilla olemassa olevasta teemastosta täsmällisin käsittein viralliseksi puhettavaksi tuleva tapa käsitellä oppilaiden arviointia. Mietinnöt ovat siis äärimmäisen riippuvaisia toisaalla esitetystä; kirjoittaja-asemana mietintö on autonomialtaan kapea. Mietintöjen autonomia ilmenee puhettavan täsmennyksenä. Erityisen selvä tämä oikean puhettavan ja oikean jäsentämisen määrittäminen on vuoden 1973 mietinnössä. Uusi tapa jäsentää ja käsitellä oppilaiden arviointia toistuu nimittäin sittemmin sekä oppikirjoissa (Lahdes 1973; Lehtovaara & Koskenniemi 1978) että aineopetussuunnitelmissa (en-ru76; sa78; ra79; kie83; äi83).

### **7.2.9 Opetussuunnitelman perusteet**

Luonnehdin edellä vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteita hybridiksi, kokoelmaksi eri tahoilta otettuja tulkintoja oppilaiden arvioinnista. Tarkastelen seuraavassa lähemmin, missä asemassa kirjoittajat ovat käsitelleet niitä teemoja ja näkökulmia, jotka ovat sittemmin esillä perusteissa.

Perusteiden teksti alkaa käsitteenmäärittelyllä (per85, 29). Tämä on ollut tyypillistä 1940-luvun lopulta alkaen artikkeleissa, oppikirjoissa, tutkimuksissa ja mietinnössä (Vahervuo

1948, 6; 1958, 9–10; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 274; 1964, 263; 1978, 190; Lahdes 1969, 250; 1973, 244; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168; 1974, 168; 1978, 168; m1973:38, 39–40; Sipinen 1967, 13; Peltonen 1969, 11–12; Heinonen & Ritvanen 1970, 3; Leimu, Hirvi & Linnakylä 1973, 9, 10; Linnakylä 1974, 1; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1, 5; Korpinen 1976, 3–7; Takala 1980, 6), satunnaisesti myös aineopetussuunnitelmissa (okäi73, 38; usk70, 35; äi76, 155; kie83, 58).

Perusteissa otetaan kantaa arviointitiedon käyttöön: arviointi kannustaa oppilaita ja antaa tietoa tavoitteiden saavuttamisesta; koulun kannalta on olennaista saada tietoa opetussuunnitelman toteutumisesta, opettajan työstä sekä oppimateriaalien sopivuudesta (per85, 29). Nämä ovat aiemmista yhteyksistä tuttuja teemoja. Arvioinnin kestävä juonne on ollut selvittää oppimisen ja opittavaksi tarkoitetun suhdetta (esimerkiksi O.B. 1870, 279; Johnsson 1892, 286–287; Rosenqvist 1918, 57, 59; Ojander 1935, 262; Lahti 1932; Salmela 1944, 50; Cavonius 1961, 120; Sipinen 1967, 14; Karvonen 1968, 130; Peltonen 1969, 11; Lahdes 1969, 250; POPS1, 158; Puro 1971, 1; Takala 1971, 1; Lahdes 1973, 248, 249; Leimu 1974, XI; Korpinen 1976, 12–14; Virtanen 1977, 113; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153, 155; Takala 1980, 3, 4, 6, 7, 12, 17; Arajärvi 1985, 84; okäi73, 38; usk70, 35; ort70, 51; mat70, 13; en-ru76, 62–63; sa78, 33; ra79, 35). Tämä on ollut yhteinen tema tieteellisille artikkeleille, oppikirjoille, tutkimuksille sekä aineopetussuunnitelmille. Myös arvioinnin motivoiva vaikutus on teemana pysyvä samoista asemista kirjoitetuissa teksteissä (esimerkiksi Simola 1933, 728; Salmela 1944, 19, 22; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282, 287; 1964, 270, 275; Bruhn 1959, 327; Sipinen 1967, 16, 19, 21; Koort 1969, 8, 64–65; m1973:38, 109; Lahdes 1969, 250; 1973, 246–247, 249; Linnakylä 1974, 17; äi76, 163; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 152, 162; f&k76, 15; en-ru76, 62–63; sa78, 33; ra79, 34; kie83, 65). Olemassa olevaan keskusteluun perusteet liittyvät myös muissa arviointitiedon käyttötarkoituksissa, nimittäin opetussuunnitelman toteutumisessa, opettajan työssä tai oppimateriaalien tarkastelussa. Näistä ensin mainittua käsitellään oppikirjoissa, tutkimuksissa, mietinnöissä ja aineopetussuunnitelmissa (esimerkiksi Salmela 1944, 52; Vahervuo 1958, 10; Heinonen 1961, 19; Sipinen 1967, 14; Karvonen 1968, 130–131; Peltonen 1969, 12–13; Koskenniemi & Hälinen 1970, 169; 1974, 169; 1978, 169; POPS1, 158; m1973:38, 46–47; Lahdes 1973, 246; Rönnholm 1973, 11; Leimu 1974, 3–4; Linnakylä 1974, 3, 4–5, 8–9; Korpinen 1976, 4; Leimu & Saari 1976, 45, 46; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 193; Takala 1980, 3; Viljanen & Heinonen 1980, 17–20, 30–53; per85, 29; äi76, 155; en-ru76, 62; sa78 33; ra79, 34), keskimmäistä samoista asemista kirjoitetuissa teksteissä (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 51; Lahti 1932, 531, 535; Simola 1933, 728; Alén 1933, 177; Kallio & Tegengren 1935, 257; Salmela 1944, 59; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 247, 251; Vahervuo 1958, 10, 166; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 272, 274; Heinonen 1961, 19–20; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 261, 263; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 247, 251; Koort 1969, 7–8; m1966:12, 43; Sipinen 1967, 14; Karvonen 1968, 130–131, 138; POPS1, 158–159; Koskenniemi & Hälinen 1970, 172; 1974, 172; 1978, 172; Rönnholm 1973, 11, 12; Leimu 1974, 3; Linnakylä 1974, 4, 8–9, 13; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1; Leimu & Saari 1976, 46; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 188; Takala 1980, 3; Heinonen & Viljanen 1980, 53–61; usk70, 36; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 34; POPS2, 252) ja viimeistä oppikirjoissa ja aineopetussuunnitelmissa (esimerkiksi Heinonen 1961, 173; Viljanen & Heinonen 1980, 62; en-ru76, 62; sa78, 33; ra79, 34).

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa viitataan oikeudenmukaisuuteen: se on oppilaiden arviointia määrittävä periaate. Oikeudenmukaisuus periaatteena on vanha tema (esimerkiksi Salmela 1944, 23; Vahervuo 1948, 7; Ketonen 1951, 226; Lehtovaara &

Koskenniemi 1954, 284; 1964, 272; Vahervuo 1951, 240, 241; 1958, 36, 51–52, 102, 157; Tuomola 1957, 129; Sipinen 1967, 22–23; Lahdes 1969, 259; 1973, 251; m1973:38, 49; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 209; okäi73, 38; kie83, 65), mutta sen konteksti perusteissa on uusi: oppilaskohtaistetut oppimistavoitteet (per85, 29), mikä on teemana ominainen 1980-luvulla (kie83, 54). Yksilöllisten tavoitteiden rinnalla perusteissa ymmärrettävästi korostetaan oppivelvollisuuskoulun valtakunnallisia tavoitteita, mikä on ollut tyypillistä peruskouluajan teksteille, erityisesti mietinnöille, mutta myös oppikirjoille, tutkimusteksteille sekä aineopetussuunnitelmille (esimerkiksi m1966:12, 42–43; POPS1, 162; Lahdes 1969, 250; Koskenniemi & Hälinen, 1970, 168; 1974, 168; 1978, 168; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 1, 8; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1; Korpinen 1976, 12; OAJ 1982, 16; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 141; okäi73, 38; usk70, 36).

Kun perusteiden keskeisenä näkökulmana ovat yksilöidyt tavoitteet, ovat tekstissä ymmärrettävästi esillä oppilaiden edellytykset. Silloin tekstissä viitataan tavoitearviointiin ja edellytysten tehokkaaseen käyttöön (per85, 29). Tavoitearvioinnin periaatteet ovat esillä perusteita edeltävässä keskustelussa 1970-luvulta alkaen mietinnössä, oppikirjassa, aineopetussuunnitelmassa sekä tutkimustekstissä (m1973:38 64–65; Lahdes 1973, 252; äi76, 156; Takala 1980, 4–12). Edellytykset ovat tätä vanhempi teema. Korostettaessa edellytysten yksilöllisyyttä perusteissa tullaan ilmaisseeksi rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa niihin. Tällainen edellytysten pysyvyys on ollut esillä artikkeleissa, oppikirjoissa, mietinnössä, tutkimusteksteissä sekä aineopetussuunnitelmissa toistuvasti 1900-luvun alkupuolelta saakka (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 52; Vahervuo 1958, 139, 178; Heinonen 1961, 164, 165; m1973:38 74, 77, 107–108; Rönholm 1973, 13; Heinonen & Viljanen 1980, 144; en-ru76, 64, 69; sa78, 35, 39; ra79, 36, 40; kie83, 54, 56).

Arvioinnin myötä oppilaille syntyvä käsitys omista mahdollisuuksistaan on eri tavoin ilmaistuna edellisten tavoin arviointiin pysyvästi kuuluva teema, johon myös perusteissa otetaan kantaa (per85, 30). Sitä on käsitelty artikkeleissa, oppikirjoissa, tutkimusteksteissä, mietinnöissä ja aineopetussuunnitelmissa 1900-luvun alkupuolelta saakka (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 59; Salmela 1944, 14; Heinonen 1961, 183; POPS1, 161; m1973:38, 74, 78; Lahdes 1973, 249; Korpinen 1976, 18–19; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 189, 194; mat70, 16; kie83, 53). Arvioinnin ulottuminen tiedon ja taidon yli yhdistää samoin perusteet (per85, 30) arvioinnista vuosikymmeniä käytyyn keskusteluun. Tämä teema on ollut esillä artikkeleissa, oppikirjoissa, mietinnöissä 1900-luvun alkupuolelta saakka (esimerkiksi Rosenqvist 1918, 57, 59; H.V. 1928; Koskenniemi 1946, 357–358; Koskenniemi 1952, 117; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 255; 1964, 255; Somerkivi 1955, 6; Koskenniemi 1959, 144–145; 1967, 131–132; m1966:12, 42–43; POPS1, 159–160, 162, 171; m1973:38, 77; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173; m1973:38, 82, 98, 108; Lahdes 1973, 256; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 200; Linnakylä 1974, 17; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1–2; Korpinen 1976, 5, 11; usk70, 36; ort70, 51; okäi73, 40). Selvästi 1980-luvulla syntynyt painotus kuitenkin on, että nämä tiedon ja taidon ylittävät arvioinnin kohteet voivat olla arvioinnin kriteereinä; tästäkin on tosin maininta perusteita edeltäviltä vuosilta (kie83, 64).

Arvioinnin jakautuminen opintojakson aikaiseen ja sen päättävään arviointiin saa vahvistuksen perusteissa (per85, 30). Opintojaksoon ajoittuvaan arviointiin liittyy perusteissa jatkuvan näytön termi. Päättöarviointi menettelyineen saa perusteissa aiempaan nähden samoin yhtenäisen käsittelyn (per85, 30). Tuttuja ovat myös arvioinnin eri muotoihin liittyvät menetelmät ja kokeet. Tällaisia huomioita on artikkeleissa, oppikirjoissa, tutkimusteksteissä, mietinnöissä ja aineopetussuunnitelmissa (esimerkiksi Lahti 1932, 532–533; Kallio &



Tegengren 1935; Gästrin 1938; Salmela 1944, 53–56; Koskenniemi 1946, 350, 351; Lehtovaara 1952, 50–51; Cavonius 1961, 124–127; Heinonen 1961, 20, 58–59, 166, 168; Karvonen 1968, 135–137; Peltonen 1969, 12; Koort 1969, 7, 43–45, 61–65; POPS1, 160, 165; Kettunen & Koski 1972, 214–215; m1973:38, 95–97, 107–110; Lahdes 1973, 247–249; Koskenniemi & Hälinen 1978, 171–172; Linnakylä 1974, 1, 7, 10; Korpinen 1976, 8; Kangasniemi & Mäki-Rahkola 1975, 1–2; Korpinen 1976, 5, 15, 22; Virtanen 1977, 113–126; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 142–157; Heinonen & Viljanen 1980, 206; POPS2, 60, 139, 151, 193, 231; mat70, 14; f&k76, 14–15; äi76, 156–158; en-ru76, 62–63, 65–66; sa78, 33–34; ra79, 35; kie83, 53, 60–62). Erityinen yksityiskohta koskee opettajain yhteistyötä koeaikataulua suunniteltaessa (per85, 31); tämäkin on ajatuksena ollut esillä aiemmin (Koski & Kettunen 1972, 214–215). Vaade sopivan pituisesta kokeesta on samoin hyvän arvioinnin yksi puoli jo ennen perusteita (per85, 31; vertaa esimerkiksi Lahti 1932, 532–533; Ojander 1935, 263; yk 11335 / 3.8.1956; Koort 1969, 43–45; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 153; kie83, 62; en-ru76, 65).

Perusteiden tekstissä huomioidaan oppilaiden huoltajien tietotarve (per85, 31), varsinkin luokalle jätön uhatessa oppilasta (per85, 33). Huoltajat vastaanottajina on huomioitu läpi tutkittavan ajanjakson artikkeleissa, oppikirjoissa, tutkimuksissa, mietinnöissä, aineopetussuunnitelmissa ja hallinnollisissa ohjeissa (esimerkiksi Johnsson 1892, 292; Salmela 1944, 24–25, 70; Koskenniemi 1946, 357, 360; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273–274; 1964, 262; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254; 1965, 254; Vahervuo 1958, 34; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Heinonen 1961, 177; Sipinen 1967, 16, 18; POPS1, 161; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 173; 1974, 168, 173; 1978, 168, 173; POPS2, 151; m1973:38 72–73, 83–85; Lahdes 1973, 255–256; Rönholm 1973, 14; Hakkarainen 1973, 23; Linnakylä 1974, 11, 13, 18, 22–26; Korpinen 1976, 15, 17, 19, 22; OAJ 1982, 16). Erityisiä mainintoja yhteydestä oppilaan huoltajaan oppilaan suoritustason heikennyttyä tai heikon arvosanan uhatessa on kattavasti eri vuosikymmeniltä (Johnsson 1892, 292; Salmela 1944, 70; yk 1719, 2277 / 19.12.1969; kie83, 65).

Perusteissa luonnehditaan summatiivista koetta: kokeessa huomioitavia ovat kokeen ja opetuksen yhteys sekä tehtävien sopiva vaikeustaso oppilaiden erottelun tarkoituksessa. Kokeen arviointiasteikko vastaa todistuksen arvosana-asteikkoa. (Per85, 31.) Näistä on huomioita aiemmissa teksteissä. Yleisesti on mainintoja arvioinnin yhteydestä opetuksen tavoitteisiin (Karvonen 1968, 131; POPS1, 165; m1973:38, 91; Hakkarainen 1973, 23; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 156; f&k70, 48; äi76, 157; en-ru76, 65; kie83, 60, 61). Huomiot erottelukyvystä voivat olla yleisiä vaateita tai spesifisti arviointivälineisiin liittyviä (Oksanen 1937, 280; Heinonen 1961, 34, 52–55; Karvonen 1968, 132–133; POPS1, 164; Heinonen & Ritvanen 1970, 4; m1973:38, 93–94; Lahdes 1973, 254; Korpinen 1976, 7; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194–195). Teemat ovat oppikirjoissa, mietinnöissä ja tutkimuksissa käsiteltyjä (esimerkiksi Heinonen 1961, 34, 52–55; Karvonen 1968, 132–133; POPS1, 164; Heinonen & Ritvanen 1970, 4; m1973:38, 93–94; Lahdes 1973, 254; Korpinen 1976, 7; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 194–195), satunnaisesti myös aineopetussuunnitelmassa esiintyviä (äi76, 157; en-ru76, 65; kie83, 60, 61).

Arvioinnin tiedottavuuden näkökulmasta perusteissa korostetaan kokeen ja todistuksen arvosana-asteikkojen vastaavuutta (per85, 31). Tämä teema on esiintynyt 1950-luvulta alkaen oppikirjoissa sekä hallinnollisissa ohjeissa sekä aineopetussuunnitelmassa (Vahervuo 1958, 32; Heinonen 1961, 145; yk 2711 / 27.5.1976; kie83, 63). Lukukauden määrittäminen arviointijaksoksi on perusteisiin (per85, 31) kulkeutunut hallinnollisista ohjeista peruskoulun valmistelun ajoilta sekä 1970-luvulta, samoin ohje arvosanan muuttumisesta todistuksessa

vain yhden arvosanan verran (per85, 32; yk 1719, 2277 / 19.12.1969; yk 2711 / 27.5.1976). Viimeksi mainittua on sivuttu artikkelissa jo 1950-luvulla (Kallio 1951, 13). Peruskoulun aiempaan ohjeistukseen liittyy myös oppilaan aiemman suoriutumisen huomioiminen päättöarviointissa (per85, 32; yk 2711 / 27.5.1976). Hallinnollista perua on vielä kysymys koulun ulkopuolella annetun uskonnonopetuksen arvioinnin liittämisestä koulun arviointidokumentteihin (per85, 32; yk 661 / 19.5.1937; yk 3108 / 26.11.1979). Yhdellä ja kahdella arvosanalla arvioitavat oppiaineet ovat olleet hallinnollisia ohjeita ja perusteita yhdistävä dokumenttituotannon pysyvä teema (per85, 33; kk 1700 / 1948; kk 1854 / 18.5.1953; kk 2085 / 25.1.1963; yk 1877 / 8.4.1972; yk 1889, 2420 / 1972; yk 1890, 2421 / 1972).

Perusteissa pysytään aiemmin määritellyssä kannassa luokalle jättämisen kysymyksissä. Perusteissa toistetaan mahdollisuus jättää oppilas luokalle huoltajan pyynnöstä, mikä tuli mahdolliseksi peruskoulun myötä, myös oppikoulua koskeviin säädöksiin (per85, 33–34; A 443 / 1970; A 398 / 1973; A 718 / 1984). Perusteiden tekstissä otetaan samoin kantaa luokalle jättämiseen, jonka tulisi olla vähäistä. Sama vaade on liitetty peruskouluun tai oppivelvollisuuskouluun aiemminkin 1930-luvulta alkaen (Simola 1933, 729; Vahervuo 1958, 52; Cavinus 1961, 112–113; Lahdes 1973, 256; POPS1, 159; m1973:38, 114).

Suhteellinen arviointi jäi taka-alalle jo vuoden 1973 mietinnössä tavoitearvioinnin periaatteen voimistuessa (m1973:38, 64–65, 105–107). Perusteiden uutuus on tähän liittyen korostaa oppilaskohtaisia tavoitteita (per85, 29): näin hitaasti edistyvätkin voivat saada muun kuin heikoimman hyväksytyin arvosanan (per85, 30). Oma panosta perusteissa on myös kriteerien määrittely eri arvosanoille (per85, 31–32). Tosin tämäkin aihealue on samankaltaisesti käsiteltyä toisaalla aikalaieskustelussa, nimittäin kielenopetuksen oppaan arviointiohjeissa määriteltynä kriteereinä (kie83, 63–65). Tätä ennen yhtenäisen kriteeristön luominen näytti toisaalta mahdottomalta (Vahervuo 1958, 19, 66–67, 93); toisaalta kuitenkin näytti mahdolliselta määrittää yhteinen ydinoppiaines ja sen pohjalta kiinteät osaamisvaatimukset (Salmela 1944, 50–53).

Yhteenvetona edellisestä on, että mietintöjen tavoin (m1966:12; POPS1; m1973:38) opetussuunnitelman perusteiden teemoissa (per85) tukeudutaan olennaisin osin jo olemassa olleeseen keskusteluun. Perusteissa on koottuna hallinnollisissa ohjeissa, artikkeleissa ja oppikirjoissa aiemmin kehiteltyä. Perusteiden teksti on muodoltaan erityinen: siinä yhdistetään monista eri asemista käsiteltyjä teemoja. Perusteiden sisältämä avaus on oppimistavoitteiden yksilöllistymisen. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteet ovat siis rakentuneet sisällöllisesti verkostossa; teksti on riippuvainen toisaalla esitetystä. Kirjoittaja-aseman autonomia on kapea.

## 7.2.10 Poissaoleva auktoriteetti

Edellä on konkretisoitunut se, miten mietinnöt ja opetussuunnitelman perusteet rakentuvat toisaalla jo aiemmin ilmaistun varaan. Oppikirjat ja artikkelit ovat mietintöihin nähden vaikutteiden antajia, innovoijia ja keskustelun avaajia. Toisaalta kuitenkin myös oppikirjojen kirjoittajat tukeutuvat merkittävästi toisaalla lausuttuun: oppikirjojen kirjoittajat perustavat avauksensa vahvasti kansainvälisten vaikutteiden varaan. Seuraavat huomiot koskevat tällaisia kansainvälisiä lainoja.

Arvioinnin tuottaman psyykkisen rasituksen analyysi tukeutuu psykoanalyttiseen ajatteluun (Harkola 1934). Tilastollisiin menetelmiin tukeutuva arvioinnin testaava

näkökulma kehittyi koulutuksellisiin sovelluksiin 1920-luvulta alkaen. Tutkitussa aineistossa mainintoja testaamisesta on 1920-luvulta alkaen oppilaiden yleisen soveltuvuuden ja ohjauksen näkökulmista (Lilius 1926, 120) ja sittemmin 1930-luvulla oppikoulun oppilasvalinnan näkökulmasta (Alén 1933; Oksanen 1937). Erityisen vahvasti tilastolliset menettelyt ja mallit tulivat arviointia koskevaan keskusteluun 1940- ja 1950-luvuilla suhteellista arviointia esittelevissä puheenvuoroissa (Vahervuo 1948; 1958). Keskustelu tilastollisista menetelmistä oppilaiden arvioinnin perustana ja tukena rinnastuu tämän tutkimuksen alkulehdillä esiteltyyn testaavaan arvioinnin paradigmaan.

Myös toinen arviointiajattelun suurista linjoista, nimittäin oppimisen edistäminen arvioinnissa, pohjautuu kansainvälisiin ajattelumalleihin. Erityisen selvät vaikutteet ovat Bloomin taksonomian osalta: Bloomin vuonna 1956 esittelemän taksonomian ajattelumalli (Bloom 1956) näkyy vuonna 1961 ilmestyneessä oppikirjassa (Heinonen 1961, 68), sittemmin täydentyneenä (Bloom, Hastings & Madaus 1971) taksonominen ajattelu on vahvimmillaan vuoden 1973 mietinnössä. Silloin se on täydentynyt eri tavoitealueilla samaan tapaan, jolla Bloom työryhmineen täydensi taksonomiaa 1960-luvun lopulla (Bloom, Hastings & Madaus 1971). Oppimiseen edistämiseen liittyy kansainvälisillä foorumeilla vuonna 1967 esitelty erottelu summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin välillä; tämä jaottelu kotiutui 1970-luvun alussa peruskoulua valmisteltaessa arvioinnin uuteen määrittelyyn (esimerkiksi m1973:38, 70–71, 73; f&k76, 14; äi76, 156–157; en-ru76, 62–63; sa78, 33–34; ra79, 35; Linnakylä 1974, 12–13; Korpinen 1976, 4, 5). Tavoitearvioinnin taustalla (m1973:38, 62–64), sen perustana on Glazerin esittämä kriteerireferenssin periaate vuodelta 1963 (Gipps 1994, 8). Sanallinen arviointi on toistunut suomalaisessa kasvatuskirjallisuudessa vuosikymmenestä toiseen. Nämä vaikutteet perustuvat Koskenniemen opintomatkoihin Belgiaan ja Saksaan 1930-luvulla (Koskenniemi 1946, 356–358).

Myös edellä kyseenalaistavaksi arvioinniksi koottu ajattelumalli saa voimansa ulkoa. Tässä ajattelumallissa keskeiset huomiot arvioinnin oikeutuksesta ovat 1900-luvun alusta reformipedagogisesta ajattelusta: Grönlund (1941) perustaa sanomansa Steiner-pedagogiikan varaan. Koulun luokkaorganisaatiota kiistävät huomiot puolestaan pohjautuvat Helen Pankhurstin luomaan Daltonin järjestelmään, jonka pohjalta koulutyö alkoi Yhdysvalloissa vuonna 1919. Suomessa järjestelmä esiteltiin vuonna 1925 (A.O. 1925, 21–23). Lysne viittaa Norjan koululaitoksessa samankaltaiseen perinteisen arvioinnin kritiikkiin ja vaihtoehtoisen arvioinnin kehittämisyhtymyksiin jo 1880-luvulta alkaen (Lysne 2006, 334). Arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa on esillä myös tasa-arvoa luonnetta pohtivia kommentteja. Niiden kasvualustana on ollut Torsten Husénin ja UNESCO:n tasa-arvoa koskeva jaottelu koulutusmahdollisuuksien ja -tuotosten tasa-arvoon (Husén 1972, 27–38).

Suomen koulunuudistus on arviointia uudistaessaan ollut tiiviisti kytköksissä kansainvälisiin ajattelumalleihin. Uudet ajattelumallit ja uudistussuunnat ovat kulkeutuneet suomalaisiin asiantuntijateksteihin niiden tultua esitellyiksi kansainvälisesti. Vaikutteiden esittelemisen ja keskustelun avauksen asemina suomalaisessa kontekstissa ovat olleet ennen kaikkea oppikirjat ja artikkelit.

## 7.2.11 Yhteenvetoea kirjoittajaverkostosta

Hahmotin edellä oppilaiden arvioinnista kirjoittavien asiantuntijoiden verkostoa. Kuvasin, miten asiantuntija-asetat ovat vaikuttaneet toisiinsa sen mukaan, miten oppilaiden arvioinnin teemat ovat kulkeutuneet asiantuntija-asetasta toiseen.

Analyysissa piirtyi kaksi toisistaan paljolti erillistä ja riippumatonta verkostoa: byrokraattisen ja välineellisen ajattelumallin verkostot. Byrokraattisen ajattelumallin sisällä säädökset ovat keskus, johon käsikirjat ja hallinnolliset ohjeet perustuvat. Toisaalta hallinnollisten ohjeiden kirjoittajilla ja satunnaisesti myös käsikirjojen kirjoittajilla on autonomiaa, vapautta omiin tulkintoihin ja arvioinnin kysymysten syventävään laajentamiseen.

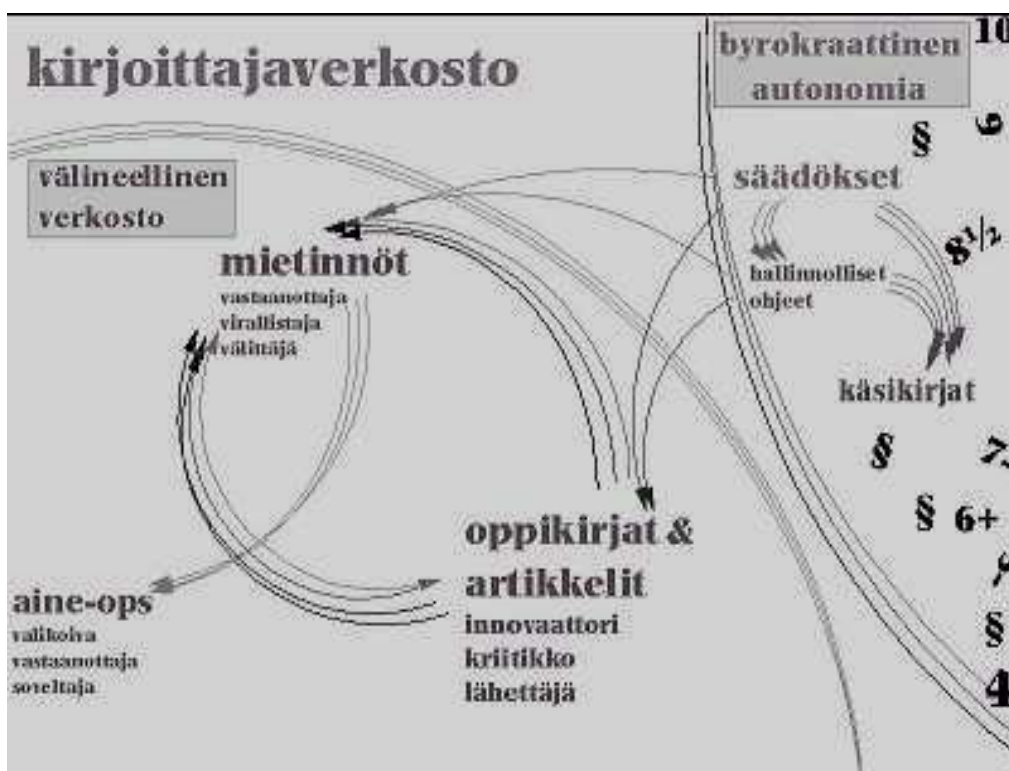
Välineellisen ajattelumallin sisällä artikkelit ja oppikirjat ovat niitä auktoriteettiasemia, jotka ovat suunnanneet mietintöjen ja opetussuunnitelmien kirjoittamista. Ennen virallistumista mietinnöissä ja opetussuunnitelmissa arvioinnin keskeisimmistä kysymyksistä on keskusteltu usein vuosikymmenien ajan oppikirjoissa ja artikkeleissa. Oppikirjojen uusintapainosten myötä keskustelun kohteina olevien arvioinnin keskeisten teemojen toisto on olennainen väylä näiden teemojen virallistuksessa viimein valtiollisessa diskurssissa mietinnöissä. Opetussuunnitelmien autonomian aluetta on toisaalla annetun tulkinnan soveltava kääntäminen oppiaineeseen sopivaksi. Mietintöjen autonomia ilmenee termistön täsmennyksinä, viralliseksi tulevan puhettavan tuottamisena.

Kirjoittajaverkoston suhteista piirtyy myös ajallisia vaihteita. Artikkeleissa on käsitelty oppilaiden arviointia läpi tutkittavan ajanjakson 1800-luvun lopulta. Samoin säädöstekstit, hallinnolliset ohjeet ja käsikirjat kattavat koko tutkittavan ajanjakson. Oppikirjoissa sen sijaan oppilaiden arviointi aiheena on aluksi vain satunnaisesti esillä. Esimerkiksi Mikael Soininen sivuaa arviointia suppeasti (1907), joskin tavalla, joka myöhemmin on osoittautuva merkitykselliseksi. Toisaalta on 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkuvuosina ilmestynyttä oppikirjallisuutta, jossa arvioinnin kysymykseen ja haasteisiin ei puututa ollenkaan. Katkos tällaisessa arvioinnista kirjoittamisen ikään kuin välttämättömyydessä tai vapaaehtoisuudessa ajoittuu 1940-luvulle: sen jälkeen arvioinnista kirjoitetaan oppikirjoissa aiempaa enemmän, arvioinnin käsittely oppikirjoissa saa aiempaa laajemmin tilaa, ja jopa kokonaisia teoksia omistetaan yksinomaan arvioinnin kysymyksille (Vahervuo 1958; Heinonen 1961).

Seuraava vaihe tällaisessa kirjoittajatahojen aktivoitumisessa ajoittuu 1960-luvulle peruskoulua valmisteleviin vuosiin. Silloin arvioinnista kirjoittamisen välttämättömyys ulottuu mietintöihin. Vielä 1940- ja 1950-luvuilla arviointi ei problematisoidu mietinnöissä käsiteltäväksi kysymykseksi. Samoin kuin oppikirjojen osalta myös mietinnöissä arvioinnin käsittely laajenee vähitellen niin, että POPS1-mietinnössä on erillinen luku arvioinnin haasteille peruskoulussa (m1964:A8; m1966:A12; POPS1). Lopulta vain arvioinnin kysymyksiin on omistettu kokonainen mietintö (m1973:38). Näin peruskoulua edeltävinä vuosina 1960-luvulla syntyy valtiollinen diskurssi oppilaiden arvioinnista. Tämä valtiollinen diskurssi syntyy niistä aineksista, joita mietintöjä ennen on käsitelty artikkeleissa ja oppikirjoissa, mikä konkretisoitui edellä kirjoittajaverkoston analyysissa.

Seuraavassa kuviossa on pelkistettyinä kirjoittaja-asetmien välisiä suhteita. Olennaista on huomata byrokraattisen ajattelumallin erillisyyden välineellisen ajattelumallin kirjoittaja-asetmista sekä toisaalta mietintöjen asema vastaanottavina teksteinä. Kuviossa käytän kunkin kirjoittaja-asetman kohdalla kirjoittaja-asetmaa edustamaan sitä tuotosta, joka kussakin

asemassa on kirjoitettu. Säädökset-termi kuviossa viittaa näin säädösten kirjoittaja-asemaan, hallinnolliset ohjeet -termi näitä tuottavaan kirjoittaja-asemaan jne.



Kuvio 3. Kirjoittajaverkosto.

# *8 Moderni sekä arvioinnin ja arvioinnista kirjoittamisen resurssit*

Johdannossa kuvasin, miten moderni on kattavan koulujärjestelmän ja siinä toteutuvan arvioinnin taustana. Viittasin siihen, miten modernille ominainen aika-tila -suhteiden laajeneminen toteutuu arvioinnissa. Edelleen luonnehdin, miten arviointi on esimerkki modernille samoin ominaisesta abstraktista järjestelmästä; arviointi rakentuu erityisen tiedon varaan, operoi symbolein ja tuottaa vaikutuksia laajasti. Vielä toin esiin modernille ominaisen pyrkimyksen muutokseen.

Modernille ominaiset arvioinnin piirteet todentuvat selkeästi tässä tutkitussa aineistossa. Luonnehdin seuraavassa ensin modernin ja arvioinnin kytköksiä tässä analysoidun aineiston pohjalta: Tiivistän arvioinnin laajenevina aika-tila -suhteina konkretisoituvia vaikutuksia. Sen jälkeen tarkastelen, miten nämä laajenevat aika-tila -suhteet tulevat mahdollisiksi: mitkä ovat ehdot vaikutusten toteutumiseksi. Huomio kiinnittyy silloin arvioinnin universaaliuteen, yhtenäisyyteen, totuudellisuuteen, dynaamisuuteen ja puhtauteen. Näiden huomioiden pohjalta tiivistän tulokset kolmannen tutkimusongelman osalta: mitkä ovat arvioinnin olennaiset resurssit eli mikä määrittää tutkittujen tekstien perusteella arvioinnin osallisia, mitkä resurssit luovat arvioinnin osallisille autonomian alueita tai tuottavat riippuvuussuhteita. Edelleen tiivistän, mitkä ovat olennaisia resursseja arvioinnista kirjoitettaessa: minkä resurssien varassa toteutuvat ja tulevat mahdollisiksi uskottava ja vaikutuksia tuottava asiantuntijuus ja arvioinnista kirjoittaminen.

## **8.1 ARVIOINNIN VAIKUTUKSET SOSIAALISESSA TODELLISUUDESSA: LAAJENEVAT AIKA-TILA -SUHTEET**

Aika-tila -suhteet arvioinnissa ovat moninaiset. Paikalliseen ja tässä läsnä olevaan sekoittuu aineksia välittömän aika-tila- vyöhykkeen ylittävästä. Arvioinnin aika-tila -suhteet laajenevat, ne etääntyvät yksittäisestä arviointihetkestä, ne sitovat eri laajuisia ajan ja tilan vyöhykkeitä. Näin myös arviointi on pätevää yli yksittäisen hetken ja tilanteen: yhdessä yksittäisessä arviointitilanteessa validiksi määrittynyt on riittävässä määrin validia toimittaessa jossakin toisessa kontekstissa, eli yhdessä arviointitilanteessa tuotettu tieto on tulkittavissa ja sovellettavissa jossakin toisessa tilanteessa. Tässä etäisyyden päästä vaikuttamisessa ja validiksi tekemisessä välineinä ovat yleisesti symboliset merkit. Koulutuksessa symboliset merkit ajan ja tilan sitojina havainnollistuvat ennen kaikkea tavoissa raportoida arvioinnin tulos, siis arviointidokumenteissa, arvosanoissa ja arvosanaasteikoissa. Toisena ajan ja tilan suhdetta jäsentävänä tekijäjoukkona ovat

asiantuntijajärjestelmät. (Giddens 1991, 16–18.) Arviointidokumentti tietovarastona on ymmärrettävissä asiantuntijajärjestelmän tuottamaksi symboliseksi merkistöksi, joka mahdollistaa välittömän läsnäolon ylittävän toiminnan. Tällaisten tietovarastojen arvoa Giddens tähdentää laajenevien aika-tila -suhteiden perustaksi (Giddens 1983, 94–95). Yksittäisen arviointitilanteen ylityksinä tulevat ymmärrettäviksi byrokraattisessa ajattelumallissa edellä keskeisiksi kuvatut arviointidokumentit niiden tuottamista koskevine yksityiskohtaisine ja yksiselitteisine ohjeineen sekä arvosana-asteikkoon pelkistyvine sisältöineen. Nämä ohjeet ja sisällöt ovat hyvin pysyviä; niiden ymmärrettävyys, sovellettavuus ja tulkittavuus ylittävät näin samoin yksittäisen hetken.

Laajuudeltaan vaihtelevat ajan ja tilan ulottuvuudet havainnollistuvat lisäksi arvioinnin muodoissa sekä niihin liittyvissä arviointitiedon käyttötarkoituksissa. Arvioinnin eri muodot, nimittäin diagnoosi, formatiivinen ja summatiivinen arviointi sekä niitä edeltäneet ajattelumalleiltaan vastaavat muodot, liittävät oppilaan eri aikaulottuvuuksiin; ne yhdistävät mennyttä, parhaillaan toteutuvaa ja mahdollista tulevaa toimintaa. Arviointi sitoo aikaa ja tilaa rajaamalla ja nimeämällä mahdollisia ajan ja tilan vyöhykkeitä, oppilaalle mahdollisia koulutuksessa ja työelämässä etenemisen alueita. Arviointi määrittelee oppilaiden kulkua oppilaitoksessa ja koulun päätyttyä sen ulkopuolella. Nämä olivat keskeisiä edellä kuvatussa välineellisessä arvioinnin ajattelumallissa. Tällaisessa aikaulottuvuuksien sitomisessa havainnollistuu se, mitä Giddens luonnehtii ajan neljällä ulottuvuudella: mennyttä, kuluva ja tulevaa yhdistää neljäs ulottuvuus, eräänlainen läsnä- ja poissaolon leikkaus (Giddens 1983, 32). Arviointidokumentti on juuri tällainen poissa- ja läsnäolevan yhdistäjä.

Arvioinnin muodot ja niihin liittyvä tiedon käyttötarkoitus konkretisoivat ajan arvoa koulutuksessa. Weber liittää kapitalismin syntyyn ymmärryksen ajan tehokkaasta hyödyntämisestä, ajasta resurssina ja sen myötä nykyisestä tulevaa ennakoivana (Weber 1958, 322; 1965, 151, 167–168; Jacoby 1984, 131, 281). Giddens esittää, että tässä ymmärryksessä ajasta resurssina olennaisia ovat tietovarastot, joiden varassa toimintaa on mahdollista suunnata (Giddens 1984, 152). Arviointitiedon moninainen käyttö tähtää juuri nykyisen tehostamiseen, jotta tuleva voitaisiin optimoida. Olennaista on mahdollisuus ennakoita ja laskelmoida, ottaa haltuun tulevaa (Giddens 1994, 58). Tämä ajan optimoinnin ajatus liittyy edellä välineellisen ajattelumallin yhteydessä kuvattuihin arvioinnin muotoihin: arviointitiedon perusteella kasvatusta ja opetusta suunnataan, jotta tulevat tulokset paransivat ja jotta varmistetaan ja tehostetaan tavoitteiden saavuttamista. Arviointi on päämäärärationaalista hyötytaloutta. Seuraavissa esimerkeissä konkretisoituu vallitsevan arvioinnin kytkös tulevaan.

*Mutta varma on että tällainen yksipuolisuus [arvioinnissa, mv] ajan pitkään on kantava huonoja hedelmiä. Degenereerattu rotu ja kääpiökaraktäärejä: siinä sanalla sanoen nykyisen kasvatuksemme lopullinen tulos. (Serlachius 1915, 351.)*

*Oppimistehtävän suorittamiseen liittyvä tulokontrollo on järjestettävä siten, että oppilas kykenee arvioimaan oman reaktionsa suhteessa oikeaan ratkaisuun. Tuloksesta saatavan tiedon tulee lisätä oikean reaktion todennäköisyyttä. Mitä pikemmin suorituksen jälkeen tieto saadaan ja mitä enemmän se sisältää vihjeitä siitä, missä suhteessa oppilaan ratkaisu oli asianmukainen ja missä suhteessa virheellinen, sitä tehokkaampi vaikutus tiedolla on. (POPS1, 160.)*

Vielä ajan ulottuvuuksien leikkaus konkretisoituu arvioinnin uudistamishankkeissa. Toisen tutkimusongelman yhteydessä kuvasin, miten arvioinnista kirjoitetaan ratkaisustrategioiden avulla; niissä vallitseva arviointikäytäntö määrittyy ongelmalliseksi ja riittämättömäksi, ja näitä riittämättömiä käytäntöjä uudistushankkein pyritään ojentamaan paremman tulevaisuuden toivossa. Epäsuotava menneisyys ja toivottu tulevaisuus kohtaavat juuri uudistusprosesseissa. Uudistusprosessit sitovat näin menneen, kuluva ja tuleva.

Arvioinnissa ja arvioinnin uudistamishankkeissa ajan ja tilan ulottuvuudet laajenevat. Tämä arvioinnin aika- ja tilasuhteiden sitominen tulee mahdolliseksi, kun arviointi on universaalia, yhtenäistä, totuudellista, luottamuksen arvoista ja muutoksen kautta järjestykseen pyrkivää. Luonnehdin näitä olennaisia arvioinnin resursseja seuraavassa.

## **8.2 UNIVERSAALISUUS ARVIOINNISSA**

### **8.2.1 Yhtenäisyys**

Arvioinnin aika-tila -suhteiden laajeneminen on mahdollista, kun arvioinnissa on jotakin universaalia. Arvioinnin toivottavat tilat ovat universaaleja. Universaalius on osa edellä hahmoteltua erityisen ajan ja tilan ylittävää järjestystä. Universaaliuden periaate koskee arviointitiedon tuottamista ja arviointimenetelmiä, tulosten raportointia, arviointitiedon luonnetta ja sovellettavuutta. Koulun pysyvä luokkaorganisaatio on samoin universaali. Universaalius tulee mahdolliseksi yhtenäisyyden, totuudellisuuden ja luottamuksen kautta.

Byrokratia on malli hallinnoida edellä kuvattuja arvioinnin laajoja aika-tila -suhteita: arviointitietoa tuottaessa arviointiohjeita, siis yhtenäistä ja yhtenäisyyttä vahvistavaa säännöstöä, sovelletaan säännöstön tuottamiskontekstin ulkopuolella kouluissa tarkasti rajatuin tehtävin ja toimialuein yhdenmukaisesti, toimista jälkiä jättäen. Yhtenäisyys on olennainen; se on perustana säännöstön uskottavalle soveltamiselle. Yhtenäisyys sitoo aikaa ja tilaa standardoimalla toiminnan. Arviointi on yhtenäisenä erityisen ajan ja tilan ylittävää, missä ja milloin tahansa samoin suoritettavaa. Sama erityisen kontekstin ylittäminen liittyy myös arvioinnin tuottamaan symboliseen merkistöön, siis todistuksiin ja arvosanoihin. Yhtenäistävien byrokraattisten periaatteiden mukaan tuotettuina todistus ja arvosanat ovat validisti tulkittavissa ja sovellettavissa irrallaan tuottamisensa kontekstista. Erityisestä arviointitilanteesta, erityisestä arvioinnin hetkestä tulee universaalina mikä tahansa arviointitilanne ja -hetki. Yhtenäisyyden myötä koulusta tulee kaikkien muiden koulujen kaltainen ja sen tuottamasta tiedosta ja arviointipäätöksistä kaikkien muiden koulujen tuottaman tiedon ja päätösten kaltaisia. Koskeniemi tiivistää tämän arvioinnissa tavoiteltavan universaalin, standardoidun koulun ajatuksen.

*Tästä seuraa, että eri koulujen arvostelujen pitää olla yhdenmukaista. Kemijärven keskikoulusta saadun tyydyttävän arvosanan on oltava yhtä luotettava ennuste kuin Turun tyttölyseosta saadun. Arvostelua pyritään tämän johdosta jatkuvasti standardisoimaan. (Koskeniemi 1959, 142.)*

*Tästä seuraa, että eri koulujen arvostelun pitää olla yhdenmukaista. Kemijärven Kirkonkylän koulusta saadun tyydyttävän todistuksen saaneen oppilaan on oltava samalla tasolla kuin Lohjan Karstun koulusta todistuksen saaneen. (Koskeniemi & Valtasaari 1954, 245.)*



Universaaliuden konkreettinen ilmenemä on vielä koulun organisaatio. Byrokraattisessa arvioinnin ajattelumallissa juuri luokkiin perustuva organisaatio on keskuksena. Se on oppilaan määrittymisen vertauskohta ja se on arvioinnin keskuksena pysyvä. Universaali organisaatio standardoi koulun: kenen tahansa oppilaan suoriutuminen on ymmärrettävissä missä koulussa tahansa, oppilaalle määrittyvä paikka koulun luokkaorganisaatiossa on vakio.

Yhtenäisyyden kautta tulevat ymmärrettäviksi byrokratiaa ja myös byrokraattista arviointia luonnehtivat seikat, nimittäin arviointiin osallistuvien tehtävien ja roolien selkeä ja täsmällinen määrittely sekä toiminnan rationaaliset kriteerit. Asetuksissa ilmaistu jäsenyys arvioinnista tyhjenee useimmiten juuri näihin kahteen teemaan. Byrokraattisen ajattelumallin avulla arviointia jäsentävissä teksteissä yhtenäisyyttä tuotetaan määrittelemällä toiminnan rajoja sekä toiminnan rationaalisia kriteerejä. Näin määrittyvät opettajan tehtävät, rehtorin tai koulun johtajan osuus arvioinnissa, satunnaisesti myös kanslistin tehtävät. Peruskoulua lähestyttäessä yksiselitteinen toiminnan rajojen määrittely laajenee myös oppilaaseen ja tämän huoltajaan. Valituskielto on osin ymmärrettävissä samoin toiminnan ja sen rajojen hahmottamisena. Tässä arvioinnin menettelyt liittyvät byrokraattiaan, siis formaalin säännön noudattamiseen ja toiminnan eriytymiseen ja erikoistumiseen (Weber 1966, 99). Olennaista on järjestyksen hakeminen ja moninaisuuden käsittely (Jacoby 1984, 67). Tätä puolta käsittelen lähemmin jäljempänä arvioinnin puhtauden yhteydessä.

Samalla tavalla yhtenäisyys luonnehtii arviointidokumenttia. Todistus arviointidokumenttina on erityistä aikaa ja tilaa ylittävä, universaali dokumentti. Dokumentin tuottamisen ja sen sisällön yhtenäisyys ovat edellytyksiä sille, että todistus voi uskottavasti käydä oppilaan joitakin ominaisuuksia edustavasta merkistä eri tilanteissa ja ympäristöissä. Näin tulevat ymmärrettäviksi todistukseen toistuvasti liitetyt yhtenäistävät ominaisuudet, nimittäin arvosana-asteikko ja todistuskaava.

Byrokraattisessa ajattelumallissa määritellään universaaleiksi myös arviointitiedon soveltamisen kriteerit: luokalta siirtäminen on yksiselitteinen hallinnollinen toimi ja se toteutuu näiden kriteerien pohjalta yhtenäisesti. Tämän toimen varmuutta vahvistaa valituskielto. Yhtenäisyyden ajatus on leimallinen myös arvioinnin välineille; erityisesti standardikoe tai pienemmässä mittakaavassa yhteiset kokeet levittävät arviointia yhtenäisin periaattein erityisen hetken ja tilanteen ulkopuolelle. Standardikokeen universaalius ilmenee vielä tavassa ilmoittaa tuon kokeen tulos: normaalijakauma on yhtenäistävä viestinnän väline. Normaalijakauma määrittelee oppilaan suhteessa nykyisiin, menneisiin ja tuleviin ikäluokkiin ja suhteessa missä tahansa annettuihin arviointeihin.

Tähän yhdenmukaisuuteen perustuu myös arvioinnin oikeutus ja uskottavuus: se on ikään kuin tasapuolista ja reilua kohteilleen. Broadfoot (1996, 32–34) pitää juuri tällaista tasapuolisuutta arvioinnin legitimiuden perustana. Epäpersoonallisuus ja rationaalisuus ovat tässä hyväksyttävyyttä takaavia perusteita. Juuri byrokraattinen organisaatio ja rationaalisuus tekevät arvioinnin ja kvalifikaatiot mahdollisiksi massakoulutuksessa. (Broadfoot 1996, 71, 74, 86.) Olennaista on universaali menettely, metodi (Usher & Edwards 1994, 41), joka edellisen perusteella koskee arviointia kokonaisuutena, sen kohteita, menettelyjä, välineitä ja raportoinnin tapoja.

Myös arviointia koskevan keskustelun muodossa universaalisuuden periaate on vahva: on yhtenäisiä tapoja esittää asiointiloja oppilaiden arvioinnista, puhe oppilaiden arvioinnista

toistaa samaa kaavaa, koulua uudistava toiminta on rutiinia ja eri asemista esitettynä yhtenäistä. Näitä yhtenäisiä ilmaisutapoja analysoin ja luonnehdin edellä toisen tutkimusongelman ensimmäisen alaongelman analyysin yhteydessä. Kirjoittaja-asemille ominaiset tavat esittää toivotut tilat oppilaiden arvioinnista eroavat sen mukaan, mikä on tekstin kokonaisrakenne, miten kirjoittaja perustelee esittämänsä jäsennyksen oppilaiden arvioinnista, miten kirjoittaja viittauksin luo verkostoa tai miten kirjoittaja tukeutuu tekstissään erilaisiin oppilaiden arvioinnin ajattelumalleihin. Näin muodoin oppilaiden arviointia osin luonnehtiva byrokraattinen järjestys on pysyvä; välineellisessä ajattelumallissa toistuu samoin rutiininomaisesti uudistamisen ja parantamisen vaade, ratkaisujen hakeminen. Sisällöltään ja muodoltaan tekstit ovat huomattavan pysyviä; tekstien toistuva yhtenäinen muoto on yksi totuudellistamisen olennainen menettely.

### 8.2.2 Totuudellisuus

Universaaliuden yksi keskeinen puoli on arvioinnin totuudellisuus. Totuudellisena arviointi on sovellettavissa yli yksittäisen hetken. Arviointi ylittää satunnaisuuden; totuudellisuus on hallittavaksi tehtävän tulevaisuuden yksi perusta. Totuudellinen arviointi nojaa tieteeseen; samalla siihen liittyy erityinen asiantuntijuus. Arviointi ja sen kehittäminen tulevat mahdollisiksi monikerroksisessa asiantuntijaverkostossa. Arviointi on epäpersoonallista ja anonyymiä: arviointitiedon totuudellisuus, uskottavuus ja sovellettavuus eivät kasva kenestäkään erityisestä henkilöstä, siis arviointitiedon yksittäisestä tuottajasta, vaan formaalin abstraktin normin noudattamisesta arviointitietoa tuottaessa. Arviointi on näin rationaalista. Tämän normin tunteminen, noudattaminen ja soveltaminen edellyttävät erityistä asiantuntijuutta; toisella tasolla normin kehittäminen ja ylläpitäminen edellyttävät toisia asiantuntijuuden kerrostumia. (Vertaa Giddens 1994, 58, 83–88). Arvioinnin ja sen kehittämisen validiuskriteerit määrittävät asiantuntijaverkostoissa institutionaalisesti (Habermas 1992, 17). Arvioinnin käytännöissä tieteelliset periaatteet sekä dokumenttituotannon määrämuotoisuus ovat totuudellisen tiedon takeina. Samoin arviointia kehitettäessä tiede on väline, joka takaa menettelyjen uskottavuuden ja laajan sovellettavuuden.

Tieteen voima perustuu totuudellisuuteen; tiede takaa totuudellisuuden tai ainakin totuuden kaltaisuuden. Universaalina perustana tiede standardoi aikaa ja tilaa. Sen esikuvan mukaan muotoillut arviointitilanteet pyrkivät ylittämään hetken erityisyyden: standardoitu koetilanne on kuin mikä tahansa tilanne missä tahansa koulussa. Toisaalta tieteellinen näkökulma on arvioinnin kohdetta yksilöivä näkökulma. Yksilöiminen luo ja järjestää ajan ja tilan vyöhykkeitä sijoittamalla yksilöidyt tapaukset erilaisiin käsittelyihin ja antamalla luotettavan, rationaalisen kriteerin oppilaiden sijoittelulle ja käsittelylle. (Usher & Edwards 1994, 33.) Totuudellisena tieteellinen näkökulma on arvioinnissa kiistämätön. Se on byrokraattisen näkökulman tapaan epäpersoonallinen. Totuudellisuuden ja epäpersoonallisuuden lisäksi sen oikeutus kasvaa pyrkimyksestä edistää yksilön hyvää; tähän arvioinnin ja modernin kytkökseen palaan tuonnempana arvioinnin dynaamisuuden ja puhtauden yhteydessä.

Arvioinnin käytäntöihin suunnattu tieteellisyyden vaade ja tiede arvioinnin uudistamisen perustana korostuivat edellä välineellisen ajattelumallin yhteydessä. Juuri tiede takaa totuudellisuuden ja sen myötä arviointitiedon universaalin sovellettavuuden, siis aika-tila -suhteiden laajenemisen.

### 8.2.3 Luottamus

Kuvasin edellä arvioinnin universaalisuutta yhtenäisyyden ja totuudellisuuden näkökulmista. Universaalisuuden yhtenä puolena ja aika-tila -suhteiden laajenemisen ehtona on vielä luottamus. Giddens pitää luottamusta modernien instituutioiden jatkuvuuden ehtona. Perinteestä irronnut institutionaalinen kudelma on riippuvainen luottamuksesta. Luottamuksen katoaminen voi romahduttaa institutionaalisia käytäntöjä. (Giddens 1994, 90.) Olennaista on, että luottamus liittyy asiantuntijajärjestelmään (Lash 1994, 116). Luottamus ilmenee jatkuvassa, rutiininomaisessa toiminnassa; oppilaiden arvioinnissa näitä luottamuksen varaan rakentuvia järjestelmiä ovat juuri byrokratia sekä tiede. Ensin mainittu vahvistuu alati byrokraattisen ajattelumallin toistoina sekä siihen perustuvina toimintasuosituksina, jälkimmäinen vahvistuu välineellisen ajattelumallin myötä alati uusiutuvina totuudellisina menettelyinä. Arviointia määritellessään asiantuntijat toistuvasti tukeutuvat byrokratiaan ja tieteeseen; byrokratia ja tiede ovat arvioinnin perustat.

Luottamuksen arvo havainnollistuu arvioinnin tulosta raportoituessa. Todistus erityisen ajan ja tilan ylittävänä dokumenttina on mielekäs vain, kun se on vakavasti otettava dokumentti. Todistus ja arvosanat ovat symbolisen vaihdon välineinä kelpollisia vain, kun niiden arvoon ja merkityksellisyyteen luotetaan. Tässä yhtenäisyys ja totuudellisuus ovat välttämättömiä perustoja. Selkeisiin ja rationaalsiin kriteereihin perustuva arviointi tekee arvioinnista varmaa ja uskottavaa, ja samalla, sikäli kuin tuotettua tietoa sovelletaan ja pidetään vakavasti otettavana, vahvistuu ymmärrys tämän arviointitiedon tuottamistavan mielekkyydestä sekä tuottavan organisaation, toimijajoukon ja viestintävälineiden uskottavuudesta. Byrokratian ja tieteellisyysvaateiden pysyvyys tulee ymmärrettäväksi luottamuksen kautta.

Luottamus havainnollistuu myös arviointia koskevien ajattelumallien tuottamisprosessissa, joka perustuu toistoihin. Tekstit ketjuttuvat, ja niiden ajattelumallit toistuvat: käsitykset oppilaiden arvioinnista kulkeutuvat tuottaja-asemasta toiseen, niitä lainataan, niihin viitataan, ne hyväksytään ja vahvistetaan, niitä mahdollisesti muunnellaan. Tämän kierrättämisen perustana on lainattavan ja toistettavan uskottavuus ja tarkoituksenmukaisuus. Vahvistavissa ketjuissa viesteille on ominaista riittävä yhdenmukaisuus. Toistuvien sisältöjen ohella arviointia koskevien ajattelumallien tuottamisprosessissa luottamus näyttäytyy toistuvina ja yhdenmukaisina malleina kirjoittaa arvioinnista: ominaista on toisaalta hallinnollisille teksteille tyypillinen pyrkimys yksiselitteisyyteen, siis menettelyjen ja toimenpiteiden täsmälliseen kuvaamiseen, toisaalta tieteelliselle tekstile tyypillinen pyrkimys perustella ja hakea ratkaisuja ongelmaksi määriteltyyn oppilaiden arviointiin. Luottamus ilmenee vakaana ilmaisun muotona: on uskottavia ja todennäköisesti kuulluksi tulevia tapoja ilmaista oppilaiden arviointia koskevia asiaintiloja. Sekä sisällöltään että muodoltaan tekstit liittyvät toisiinsa. Ne saavat vakuuttavuutensa toistensa kautta ja ne elävät tämän vakuuttavuuden voimasta. Ne alkavat muotoutua traditioksi, joka alati toistettaessa säilyy (vrt. Habermas 1986, 401; 2002, 16–17;

Giddens 1994, 62). Tämä rutiini liittyy institutionalisoituneisiin prosesseihin (Giddens 1979, 217–218; 1994, 71).

Tutkituissa teksteissä sekä vakiintuneisiin sisältöihin että vakiintuneisiin ilmaisun muotoihin tukeutuminen vahvistaa jo aiemmin ilmaistua sekä ilmaisun tapaa. Näin vahvistuvat ne resurssit, joihin viesti perustuu: totuudellisuus, yksiselitteisyys ja yhdenmukaisuus. Samalla vahvistuu sanojan asema keskustelun vakavasti otettavana osallisena. Tällaista vaikuttamisen ja vaikuttumisen ketjua voi pitää abstraktin järjestelmän ilmentymänä: se ei ole välittömästi läsnä, se vaikuttaa vuosikymmenienkin takaa, se on virtuaalinen ja uskottavuuteen perustuva verkosto, jota ei ole missään nimetty tai määritelty mutta joka oppilaiden arvioinnin ajattelumalleja kierrättämällä vahvistaa sanottavansa sekä sanojien aseman, siis oman olemassaolonsa verkostona. Tässä pyritään strukturaation perusteissa.

### 8.3 DYNAAMISUUS ARVIOINNISSA

Arvioinnin universaalisuus on edellä määrittynyt yhdeksi modernia luonnehtivaksi tekijäksi. Toinen yhtä lailla olennainen on modernin dynaamisuus, muutoshakuisuus, paremmaksi tekeminen ja kehittäminen (Usher & Edwards 1994, 2). Se luonnehtii myös tässä tutkittuja tekstejä. Dynaamisuus määrittää sekä tekstien sisältöä että osittain arvioinnista kirjoittamisen muotoa.

Aiemmin ensimmäisen tutkimusongelman yhteydessä oli huomioita arvioinnin osallisten määrittymisestä; tässä korjaamisen, muuttamisen ja vaikuttamisen näkökulma oli vahva. Muuttamisen periaate koskee kaikkia arvioinnin osallisia, siis oppilaita, opettajia ja oppilaiden huoltajia. Muuttamisessa korostuu modernille ominainen vapauden ja vapauttamisen ajatus; olennaista vielä on myös tämän muuttamisen optimointi (Usher & Edwards 1994, 2, 24, 51, 176). Oppilas määrittyy olennaisesti tavoitteiden kautta: puutteellista oppilasta korjataan tavoitteiden suuntaan. (Rosenqvist 1918, 58–59; Koskenniemi 1946, 357; Raevuori 1951, 149; Koskenniemi 1952, 117, 126, 127; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 282; 1964, 282; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255; 1965, 254–255; Somerkivi 1955, 6; Koskenniemi 1959, 144; 1967, 131; Heinonen 1961, 163–171; Sipinen 1967, 16, 19; POPS1, 160, 169; Koskenniemi & Hälinen 1970, 168, 173; 1974, 168, 173; 1978, 168, 173; m1973:38, 78–80, 108–110; Lahdes 1973, 247, 256; Hakkarainen 1973, 23; Leimu & Saari 1976, 49; Korpinen 1976, 5, 15; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 191, 199, 200; Leino, Kalla & Paasonen 1978, 145, 160; Viljanen & Heinonen 1980, 80, 205; per85, 30; usk70, 36; mat70, 14; f&k70, 48; f&k76, 14; äi76, 156; en-ru76, 62, 63, 70; sa78, 33; ra79, 34; kie83, 60; POPS2, 60, 139, 151, 231.) Tämä johtaa käytännössä totalisoituvaan arviointiin. Tiede on toinen arviointia rajaava ja samalla muutokseen liittyvä alue; opettaja on virhelähde (Rosenqvist 1918, 60–61; Salmela 1944, 26; Kallio 1951; Vahervuo 1958, 155; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 252; Koskenniemi 1959, 145; Heinonen 1961, 90; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 252; Koskenniemi 1967, 132; Karvonen 1968, 134; Koskenniemi & Hälinen 1970, 174; 1974, 174; 1978, 174; POPS1, 165; m1973:38, 90–91; Lahdes 1973, 254; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 195, 198; Viljanen & Heinonen 1980, 93–94; 209–210), ja opettajuus voi korjautua tieteen avulla oikein asennoitumalla (Rosenqvist 1918, 56; Salmela 1944, 63; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 277; Heinonen 1961, 20; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 266; Karvonen 1968, 132; POPS1, 159, 164; m1973:38, 122; Linnakylä 1974, 4; Lehtovaara & Koskenniemi

1978, 200, 201; Viljanen & Heinonen 1980, 95). Välineellisessä ajattelumallissa korostuu arvioinnissa tuotetun tiedon käyttöarvo: Huoltajia korjataan siksi oikeaan arviointitiedon tulkintaan kykeneviksi; sen yksi osa on kokea ja tuntea arviointi oikein. Edelleen heitä halutaan korjata ohjaamaan ja tukemaan kasvatettavia. (O.B. 1870, 280; Johnsson 1892, 292; Salmela 1944, 70; Koskenniemi 1946, 360; Lehtovaara & Koskenniemi 1954, 273, 275, 281–282; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 254–255; Vahervuo 1958, 32, 33, 37–38, 142; Heinonen 1961, 145, 176; Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 262, 264, 270; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 254–255; Koskenniemi 1967, 131; POPS1, 171; m1973:38, 74, 83–84; Koskenniemi & Hälinen 1970, 173; 1974, 173; 1978, 173; Korpinen 1976, 17; Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 189, 191, 194.) Totuudellisuuden takaamiseksi ovat arvioinnin välineet sekä käytännön menettelyt kehityksen alaiset (esimerkiksi Sorainen 1938, 391; Karvonen 1968, 131–132; Peltonen 1969, 15; POPS1, 164; Koskenniemi & Hälinen 1978, 198; Viljanen & Heinonen 1980, 85, 102; kie80, 19).

Ylipäänsä opetussuunnitelmatyön ja -kirjallisuuden hiljainen tausta-ajatus on korjaamista vaativa vallitseva tilanne, puutteellinen arvioinnin käytäntö tai ymmärrys arvioinnista. Tämä on keskeinen ja läpikäyvä periaate välineellisessä arvioinnin ajattelumallissa, mistä oli esimerkkejä edellä ensimmäisen tutkimusongelman yhteydessä.

Korjaamisen ajatus laajenee koskemaan arviointia sinällään. Erityisesti se havainnollistuu edellä ratkaisustrategioiksi luonnehditussa tavassa jäsentää oppilaiden arviointia. Ratkaisustrategioiden lähtökohdan mukaan arviointi on järjestettävä toisin vallitsevaan tilanteeseen nähden. Muutoksen vaade voi kummuta epätarkoituksenmukaisiksi tunnistetuista käytännöistä. Tällainen oli esimerkiksi vallinneen arvioinnin epäyhtenäisyys ja runsas hylkääminen (Vahervuo 1958). Pohdinta saattaa koskea esimerkiksi arviointitiedon kasvatuksellista arvoa (Koskenniemi 1959). Muutoksen lähtökohtana voi olla vaade arviointiin kohdistuvista ristiriitaisista vaateista: yhteiskunnan ja yksilön tarpeet vaativat erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä (Koskenniemi 1959). Arvioinnin kehittämisen lähtökohta voi myös olla ymmärrys todellisuuden luonteesta; tästä todellisuutta koskevasta tulkinnasta on sitten seurauksia myös arvioinnin järjestämiselle. Todellisuuden systeeminen määrittely (Viljanen & Heinonen 1980) ja todellisuuden kvantifioitavan puolen korostaminen (Heinonen 1961) heijastuvat myös arviointia koskevaan ymmärrykseen. Muutostarve voi lopulta havainnollistua jo toteutetun uudistuksen kritiikkinä ja vaateina uudistuksen heikkouksien paikkaamisesta (Viljanen & Heinonen 1980). Ratkaisustrategioiden näkökulmasta arviointi vaatii muutosta ja on alati muutoksen alla. Aiempi tulkinta arvioinnista on kapea tai riittämätön; siksi arviointi määritellään uudelleen paremmalla tavalla.

Tällä muutokseen pyrkimisellä on kytkös edellä kuvattuun aika-tila -suhteiden laajenemiseen. Kehittämiskaavassa kritiikin kohteena oleva vallitseva arviointikäytäntö määritetty epätydyttäväksi: nykyisyys on menneen epäsuotava jatko. Tällaisesta vallitsevan käytännön kritiikistä oli edellä esimerkkejä välineelliseen arviointiin liittyvän ratkaisustrategian yhteydessä. Epäsuotavan nykyisyyden vastakohtaksi asettuu mahdollinen tulevaisuus, siis tarkoituksenmukaiset ja suotavat arvioinnin käytännöt, joiden varmistamiseksi vallitsevaa arviointikäytäntöä on muutettava. Nykyinen tulevan mahdollisuutena on murros menneeseen, mikä synnyttää jatkuvan uudistumispyrinnön (Habermas 1986, 15–16).

## 8.4 PUHTAUS

Oppilaiden arviointia ja sitä koskevien ajattelumallien tuottamista voi lähestyä edellä havainnollistettujen aika-tila -suhteiden, universaalisuuden, luottamuksen ja dynaamisuuden lisäksi vielä puhtauden käsitteen avulla. Puhtaus viittaa tässä Baumanin (1997) tulkintaan modernista. Bauman korostaa modernissa juuri puhtautta ja järjestystä. Baumanin mukaan puhtaus ja järjestys modernissa ovat ihmisten tekemiä. Ne ovat poissulkemisen järjestelmiä. Ne sisältävät äärimmäisen yhteisöllisyyden: järjestyksen tila modernissa on tyypillinen, ennalta valikoitu ja tulkittu, se on itsestään selvän toiminnan ympäristö. Puhtauden ja järjestyksen saavuttaminen on modernissa jatkuva haaste. Juuri tällaista hallittavuuden ja ennakoitavuuden ohjelmaa oppilaiden arviointia käsittelevät tekstit ja tekstien sisältämät ajattelumallit ovat rakentamassa. Tavoitteena on tila, joka on ennakoitavissa ja josta satunnainen on eliminoitu. Tavoitteena on tila, joka on hallittavissa ja yllätyksetön. Jacoby tulkitsee byrokratian tällaiseksi moninaisuutta käsitteleväksi ja järjestystä hakevaksi järjestelmäksi (Jacoby 1984, 67).

Puhtauden, itsestään selvän järjestyksen rakentaminen ilmenee sekä oppilaiden arviointia koskevien tekstien sisällössä että näiden tekstien tuottamisen tavassa. Arviointi toteutuu ja kehittyy todellisuudessa, joka pyrkii hallittavuuteen ja ennakoitavuuteen. Arvioinnin ympäristö ei voi olla satunnainen. Tekstien sisällössä byrokratian määrämuotoisuus ja yhtenäisyys ovat osa tätä puhtauden ohjelmaa. Yllätyksetön ja satunnaisuudesta puhdistettu on samoin koulun luokkaorganisaatio; yhtenäinen koulu ei salli poikkeamia. Byrokraattisessa ajattelumallissa määrämuotoinen puhtaus ilmenee sekä menettelytapoina että tuotettuina dokumentteina. Se ilmenee selkeästi rajattuina toimina sekä edelleen arviointitoimien rationaalisina kriteereinä; arviointi perustuu abstraktiin normiin. Tällaisia ovat esimerkiksi luokalta siirtämisen yksilöidyt ohjeet. Arviointi ei näin ole satunnaista ja vaihtelevaa, vaan ennakoitavaa. Edelleen dokumenttien yhtenäisyysvaateet ovat osa satunnaisuuksia välttävää puhtausohjelmaa. Byrokratia ehkäisee poikkeamia standardoimalla todellisuutta.

Välineellisen ajattelumallin sisältämät teemat korjaamisesta, normaalista ja totuudellisuudesta kuuluvat samaan ohjelmaan: satunnainen ja ennakoimaton, poikkeava ja odottamaton eliminoidaan. Heikoista käytännöistä pyritään parempiin, satunnaisista käytännöistä yhtenäisiin ja hallittuihin. Tuotetun tiedon käyttö hallinnoi arvioinnin kohteiden, siis oppilaiden, tulevaisuutta: tavoitteena on suoriutumisen optimointi. Tulevaisuuden hallinnointi tehostuu ja korostuu yksilöivässä arvioinnissa: tavoitteet ovat se abstrakti mitta, jonka mukaan poikkeavuuteen taipuvaisia oppilaita ojennetaan. Puhtauden tavoite ulottuu korjaamisen kautta kaikkiin arvioinnin osallisiin: opettajiin, oppilaisiin ja huoltajiin. Puhtauden kautta samoin tulee ymmärrettäväksi arvioinnin kohteiden moninaisuus. Oppimisen prosessi ja koulun toiminta kokonaisuutena pyritään saattamaan ennakoitavaan ja tavoitteiden mukaiseen tilaan. Pyrkimys ylittää satunnaisuutta ja tavoitella puhtautta viitoittaa myös arviointivälineiden kehittämistä: tarkkojen välineiden vaade minimoi arvioinnin häiriöitä. Sekä arvioinnin toiminta- ja ajattelumallien muuttamisesta että arviointivälineiden kehittämisperiaatteista oli edellä esimerkkejä ensimmäisen tutkimusongelman yhteydessä.

Puhtauden ohjelmassa yhdistyvät tavoitteet sekä ajan ja tilan eri ulottuvuuksia sitova tulevaisuuden hallittavaksi tekeminen. Todellisuuden jakaminen osiin tukee hallittavaksi tekemistä, tulevan optimoimista. Osa tätä ohjelmaa ovat esimerkiksi arviointitiedon erilaiset

käyttötarkoitukset sekä arviointitulokset erilaiset ilmoittamistavat; toisena esimerkkinä olkoot oppilaiden yksilöinti sekä siihen liittyvä intensiivinen tutkinta. Todellisuutta osittamalla ja jakamalla varmistuu tavoitetilan saavutettavuus, samalla hallinnoidaan tulevaisuutta.

Arviointia koskevien ajattelumallien tuottamisen muodossa puhtaus koskee pyrkimystä kehittää arviointia häiriöttömämpään suuntaan. Arviointi sinällään on ratkaistavissa oleva ongelma ja haaste; arviointi ilmiönä on hallittavissa. Arviointi ja sen kehittämisen ympäristö ovat näin modernille ominaisesti ennakoitavissa olevia (Weber 1958, 323).

Poikkeuksena edellä kuvatusta yksiselitteisyyden ja hallittavan puhtauden järjestyksestä on arviointia kyseenalaistava ajattelumalli. Siinä arviointia koskeva todellisuus jää avoimeksi. Koulutuksellisilta päätöksiltä kiistetään niiden ehdoton totuudellisuus ja sen sijaan tuodaan esiin niiden arvoperusta; koulutukselliset päätökset määrittyvät näin valinnoiksi (m1973:38; Viljanen & Heinonen 1980). Kyseenalaistavassa ajattelumallissa lausutaan julki kasvatusilmiön perustava avoimuus ja siitä seuraava mahdollisuus täysin hallita siihen vaikuttavia tekijöitä (Viljanen & Heinonen 1980, 74). Edellä kuvatulla pyrkimyksellä ylittää satunnaisuus ja saada ilmiö hallittavaksi on näin rajansa. Modernin puhtaus ei ole saavutettavissa. Edelleen arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa kiistetään arvioinnilta sen ehdoton oikeutus ja tuodaan sen sijaan esiin kasvatuksen humanistinen arvopohja (Grönlund 1941; Koskenniemi 1959). Problematisoiva kärki kohdistuu universaalisuuteen. Kyseenalaistavassa ajattelumallissa on esillä mahdollisuus organisoida koulutyö muutoin kuin luokka-astein (Koskenniemi 1959; m1973:38). Näin arviointi ei ole puhdas, ei yksiselitteinen, kasvatusilmiö ei ole hallittavissa, ja mahdollisuudet järjestää koulutyö ja oppilaiden arviointi ovat periaatteessa monet. Tätä yhtenäisyyden hajoa ja ilmiön moninaisuutta ei liioin välttämättä pyritä selittämään pois. Maailma ja oppilaiden arviointi jäävät perustavasti moninaisiksi.

Huomionarvoista kuitenkin on, että nämä puhtauden ohjelmaa horjuttavat näkemykset arvioinnista ja sen perusteista jäävät paljolti vaietuiksi. Ne saavat teksteissä kapean käsittelyn, niitä ei erityisesti oteta kehittelyn kohteiksi. Enimmäkseen nämä universaalisuutta ja varmuutta horjuttavat huomiot vaietaan. Tämä vähäpuheisuus voidaan ymmärtää samoin puhtauden ohjelmasta käsin: arvioinnin vankkaa perustaa heikentävä jää vaietuksi ja sivuun.

Arviointia kyseenalaistavat kriittiset huomiot oppilaiden arvioinnista ovat selvästi esillä peruskoulu-uudistuksen vuosina 1970-luvulla (Viljanen & Heinonen 1980; m1973:38), itse asiassa samoissa dokumenteissa, joissa vahvasti painotettiin arvioinnin universaalia ja satunnaisuuksia ylittävää näkökulmaa. Toisaalta kuitenkin kasvatusilmiön avoimuudesta on myös näitä varhaisempia huomioita 1950-luvulta (Vahervuo 1958). Lisäksi arvioinnin oikeutusta sekä koulun organisoimismahdollisuuksia koskeva pohdinta ovat selvästi peruskoulu-uudistusta varhaisempaa alkuperää 1940-luvulta alkaen (Grönlund 1941; Koskenniemi & Valtasaari 1954, 246; Koskenniemi 1959, 143). Niiden juuret ovat vuosisadan alun reformipedagogisessa ajattelussa. Näin näitä arviointia kyseenalaistavia ja modernia murtavia huomioita ei voi pitää ikään kuin modernin loppuna ja jonakin modernia seuraavan ilmentymänä. Käsittelen jäljempänä modernin pysyvyyttä, toistuvuutta ja kerroksellisuutta.

## 8.5 AUTONOMIAN JA RIIPPUVUUDEN RESURSSIT

Tutkimusta ohjaavien käsitteiden esittelyssä olivat esillä autonomia- ja riippuvuussuhteita luovat resurssit toimintaa ohjaavana hallinnan puolena. Yllä arviointia modernin näkökulmasta kokoavassa luonnehdinnassa konkretisoituvat nämä toiminnan resurssit sekä ne toiminnan alueet tai pikemmin toimintajärjestelmät, joiden piiriin oppilaiden arviointi ja siitä kirjoittaminen asettuvat. Näitä toimintajärjestelmiä ovat byrokratia ja tiede, ja olennaisia resursseja näissä järjestelmissä toimimiseksi ovat totuus, yhtenäisyys, muutos ja todellisuuden jakaminen. Arvioinnissa on läpi tässä tutkitun ajanjakson kaksi aluetta tai ulottuvuutta, siis byrokraattisen hallinnoinnin alue sekä tieteen varassa operoiva kasvatuksellisia vaikutuksia tuottamaan pyrkivä alue. Arvioinnin näkökulmasta näillä alueilla toiminta orientoituu erilaisten periaatteiden ja resurssien varassa. Edelleen arvioinnin osallisten toiminnan rajat ja mahdollisuudet sekä heidän toimintaansa rajaavat ja mahdollistavat suhteet ovat erilaisten ja erityisten resurssien varassa.

Byrokraattinen yhdenmukaisuus määrämuotoisena dokumenttituotantona ja yhtäläisinä käytäntöinä ikään kuin standardoidussa koulussa määrittää opettajan, oppilaan ja huoltajan sekä näiden suhteet. Byrokraattisten periaatteiden mukaan toteutettu arviointi yhdenmukaisena ja määrämuotoisena on samalla virheettömyyden mielessä totuudellinen. Koulun henkilöstö viranomaisina ja heidän suhteensa kohteistuvaan oppilaaseen ja anovana kansalaisena näyttäytyvään huoltajaan määrittävät juuri yhdenmukaisuuden vaateiden ja totuudellisuuden kautta.

Välineellisessä arvioinnissa tieteseen nojaava arviointi välineineen ja menettelyineen on totuudellinen siinä mielessä, että arviointi ikään kuin vastaa todellisuutta. Tässä totuudellisuustehtävässä olennaista on arvioinnin yhtenäisyys. Yhtenäisyys konkretisoituu arviointivälineissä ja -menetelmissä; tieteen välineet ja periaatteet ovat arvioinnin ohjenuorana toimintaa rajaamassa. Tieteseen ja totuuteen nojaava arviointi myös pyrkii alati tulemaan paremmaksi: kehittämään uusia välineitä ja menetelmiä, korjaamaan oppilasta kohti kasvatustavoitteita, korjaamaan opettajaa arvioimaan paremmin sekä huoltajia vastaanottamaan ja soveltamaan arviointitietoa paremmin. Tässä korjaamistehtävässä todellisuuden osittaminen on olennaista; tämän myötä tuodaan aina uusia toiminnan puolia korjaustoimille alttiiksi. Totuus, sen tavoittelu, yhtenäisyys, korjaaminen ja todellisuuden osittaminen määrittävät opettajaa, oppilasta, huoltajaa, arviointivälineiden tuottajia ja näiden suhteita.

Yhtenäisyys, totuudellisuus, muutoksen tuottaminen ja todellisuuden jakaminen ovat siis oppilaiden arvioinnin olennaiset resurssit. Niiden kautta määrittävät arvioinnin osalliset, heidän toimintansa, toiminnan rajat ja suhde toisiin arvioinnin osallisiin: Kuka puhuu tai toimii yhtenäisyyden ja totuuden nimissä, saavuttaa alaa määritellä toisten toimintaa. Kuka puhuu edistyksen ja vapautuksen kieltä tai toimii muutoksen ja korjaamisen tarkoituksessa, tulee kuulluksi ja vaikutuksia tuottavaksi. Kuka saattaa jakaa arviointitodellisuutta alati pienempiin osiin satunnaisuuden eliminoimiseksi ja hallittavaksi saattamiseksi, määrittää kohteensa olemista yhä intensiivisemmin.

Näille byrokraattisen yhtenäisyyden ja tieteellisen totuudellisuuden alueille on vielä yhtenäiset ilmaisutapansa. Arvioinnista kirjoittavien asemista ja näiden asemien suhteista muodostuu avaruus, jossa on kaksi paljolti erillistä aluetta. Näillä alueilla arvioinnista kirjoittamisella on paljolti oma muotonsa: toisaalta byrokraattisella alueella yksilöivä, perusteluitta jäävä, verkostoa yksisuuntaisesti vain byrokraattisen alueen sisällä rakentava



ilmaisumuoto sekä toisaalta välineellisellä alueella ratkaisuhakuinen, perustelemaan pyrkivä, verkostoa aktiivisesti rakentava sekä useisiin arvioinnin ajattelumalleihin nojaava ilmaisumuoto. Näiden ilmaisutapojen varassa rakentuvat siis kirjoittaja-asemat ja kirjoittaja-asemien suhteet.

Vuorovaikutus kirjallisten viestien välityksellä viivästyneesti luo kuitenkin kirjoittaja-asemien avaruuteen autonomian alueita. Etäisyys, irtoaminen välittömästä vuorovaikutuksesta, luo taka-alueita, jotka mahdollistavat arvioinnin määrittelijöiden ketjussa autonomiaa, omia tulkintoja tarjotuista jäsennyksistä. Tällainen omaehtoisuus konkretisoituu esimerkiksi aineopetus suunnitelmissa lievinä irtiottoina vallitsevasta näkemyksestä. Riittävä jäsenysten yhdenmukaisuus on silti vakuutena tuotantoverkoston jatkuvuudelle. Arviointia koskevien näkemysten kehittäminen siis tuottaa ja vahvistaa samalla tuottajien asemat ja moniin asemiin perustuvan tavan käsitellä oppilaiden arviointia. Edelleen toistuvat, riittävässä määrin menestykselliset arvioinnin määrittely-yritykset vahvistavat niitä keskuksia, joista jäsennykset kasvavat, siis byrokratian ja tieteen eli yhdenmukaisuuden ja totuuden. Silti näissä kahdessa keskuksessa on jotakin toisiaan hylkivää: tieteen päättämätön dynaamisuus, pyrkimys kehittämiseen ja parantamiseen sekä toisaalta byrokratian päättämätön pysyvyys. Niitä yhdistää kuitenkin pyrkimys arvioinnin ja sen määrittelyn hallittavuuteen ja puhtauteen.

Modernin sisäinen jännite, toisiaan hylkivät periaatteet, siis pysyvyys ja dynaamisuus, voivat olla jälkiä Tourainen esittämästä modernin kerroksellisuudesta. Yksi kerrostuma on luonnehdittavissa järjestyksen ja järjen avulla. Toisen keskiöön Touraine nostaa edistys. Kolmatta taas voisivat määrittää markkinat, muutos ja yhteisöjen konflikti. (Touraine 2000, 131.) Kerrostumista ensimmäiset kaksi ilmenevät selvästi tässä konstruoiduissa oppilaiden arviointia koskevissa ajattelumalleissa. Järjestys ja järki ovat byrokraattiselle ajattelumallille ominainen tapa käsitellä ja lähestyä oppilaiden arviointia. Edistys ja samoin järki ovat selvästi välineellisen arvioinnin ajattelumallia ohjaavia periaatteita. Tässä aineistossa markkinoistuminen, muutos ja konfliktit eivät tule esiin. Tutkittu aineisto pysyy vakaasti ikään kuin vanhan ”kypsan” modernin alueella.

Leimallista tässä analysoidulle eri asemista tuotetulle aineistolle on ollut ajattelumalleja ja niiden muotoilua ohjaavien periaatteiden pysyvyys: sekä byrokraattisen, välineellisen että arviointia kyseenalaistavan ajattelumallin ainekset ovat toistuneet vuosikymmenestä toiseen. Samoin tekstit rakenteeltaan erilaisine perusteluineen ovat olleet vakaita. Whitty, Gewirtz & Edwards (2000) pohtivat koulunuudistuksessa tällaista vakautta. He ovat luonnehtineet koulunuudistuksia koululaitoksen, markkinoiden ja teknologian vaihteleviksi suhteiksi. He tulkitsevat viime ajan muutoksia koulutuksessa modernille ominaisten teemojen toistumiseksi ja muuntumiseksi; muutokset koulutusajattelussa ja -järjestelyissä eivät välttämättä olisikaan radikaali murros modernin synnyttämälle koulutukselle. Uudistuvan koulutuksen liittyy moderniin esimerkiksi ennallaan säilynyt tekninen rationaalisuus koulunuudistuksen pysyvänä periaatteena. (Whitty, Gewirtz & Edwards 2000, 119–121.) Tällaisista pysyvien periaatteiden, nimittäin totuuden, yhtenäisyyden ja hallittavaksi tekemisen, variaatioista on kyse myös arvioinnin uudistamisen jatkumossa Suomen koulunuudistuksessa.

## 8.6 YHTEENVETOA ARVIOINNIN RESURSSISTA

Arviointi uppoaa moderniin. Arvioinnin olennaiset piirteet tulevat ymmärrettäviksi modernin kautta: Arviointi, niin kuin se on määrittynyt tässä tutkituissa dokumenteissa, sitoo ajan ja tilan eri ulottuvuuksia. Arviointia ja sen kehittämistä leimaavat universalistiset pyrkimykset: tavoitellaan yhtenäisyyttä ja totuutta. Arvioinnin mahdollistaa luottamus: yhtenäisyys ja totuudellisuus, byrokratia ja tiede, oikeuttavat arvioinnin. Arviointi kohteineen on alati muutoksen alla. Muutoshakuisuus tulee ymmärrettäväksi pyrkimyksenä puhtauteen, häiriöiden ja poikkeavuuksien eliminointiin. Arviointia määriteltäessä rakentuu abstrakti järjestelmä, joka operoi yhtenäisin symbolisin välinein ja toivoo tuottavansa vaikutuksia monissa konteksteissa perusteinaan totuus ja yhdenmukaisuus.

Arvioinnin olennaiset resurssit, jotka määrittävät arvioinnin osallisia, ovat yhtenäisyys ja totuus sekä muutoksen tuottaminen ja todellisuuden jakaminen. Samoin oppilaiden arvioinnin määrittely-yritykset tukeutuvat yhdenmukaisiin ilmaisutapoihin: toisaalta byrokraattiseen yksiselitteisyyteen ja täsmällisyyteen, toisaalta ilmaisun tieteen kaltaisuuteen.

Seuraavassa asetelmassa on tiivistettynä olennaisia oppilaiden arvioinnin ja siitä kirjoittamisen resursseja: byrokratian määrämuotoisuus ja yhtenäisyys, tieteen totuudellisuus ja yhtenäisyys sekä pyrkimys oppilaiden arvioinnin eri puolien osittamiseen ja hallittavaksi tekemiseen.

*Asetelma 4. Oppilaiden arvioinnin ja arvioinnista kirjoittamisen resurssit.*

ajattelumalli	järjestelmä	olennaiset resurssit
byrokraattinen	byrokratia	määrämuotoisuus, yhtenäisyys
välineellinen	tiede	totuus, yhtenäisyys, todellisuuden jakaminen, hallittavaksi tekeminen



# 9 Luotettavuustarkastelua

## 9.1 USKOTTAVUUS, SIIRRETTÄVYYS, VASTAAVUUS JA VAHVISTETTAVUUS

Viidennessä luvussa on jäsenitys tutkimusta ohjaavista sitoumuksista. Ne määrittävät myös tiedon luonnetta ja rajaavat luotettavuustarkastelua. Tutkimusta ohjaavia yleisiä periaatteita ovat kriittisyys, puolueettomuus, autonomisuus, systemaattisuus, perusteltavuus, teoriasidonnaisuus sekä julkisuus. Erityisesti tässä käsitellyn aineiston ja analyysitavan sekä analyysin tavoitteiden pohjalta luotettavuuden näkökulmiksi pelkistyvät uskottavuus, siirrettävyys, vastaavuus sekä vahvistettavuus.

Kriittisyys ilmenee tässä työssä uutena näkökulmana aiemmin jo tutkittuun aihealueeseen. Simola käsittelee väitöstutkimuksessaan (1995) laajahkosti oppilaiden arviointia. Näkökulmana tuossa työssä on opettajan työ ja opettajuus sekä erityisesti kansanopetus valtiollisessa diskurssissa. Verrattuna käsillä olevaan työhön tutkimusorientaation erot havainnollistuvat ennen kaikkea asetelmassa: tässä työssä pyrkimyksenä on ollut rakentaa oppilaiden arvioinnista kirjoittavista verkosto, on ollut pyrkimys saada kuuluville monia ääniä ja näkökulmia tutkittuun kohteeseen. Näin asetelmaan on liitetty kansanopetuksen lisäksi myös koulunuudistuksessa olennainen oppikoulun linja. Samoin tutkittuun aineistoon kuuluvat olennaisena osana arviointia käsittelevät oppikirjat sekä artikkelit perinteisten hallinnollisten tekstien rinnalla. Koulutuspolitiikan näkökulman koulunuudistukseen on tutkimuksessaan tuottanut Rinne (1984). Verrattuna tähän koulutuspolitiikan analyysiin käsillä olevassa työssä korostuu ajattelumallien muotoutuminen, siis prosessi ennen jonkin tulkinnan virallistumista sekä virallistetun näkemyksen jalostuminen ja tulkinta toisissa yhteyksissä.

Kriittisyys ei kuitenkaan tässä työssä tarkoita sitä, että ennalta olisi määritelty valtasuhteiden voittajat ja alistetut ja että tämän perusteella ryhdyttäisiin alistettujen asiaa edistämään. Analyysi tässä mielessä on ollut avoin aineiston sisältämille äänille. Kriittisyyteen liittyvät osin puolueettomuuden ja autonomisuuden vaateet: pyrkimyksenä on ollut antaa tilaa aineistossa eri aikoina ja eri asemista esitetyille ajattelumalleille. Puolueettomuuden ja autonomisuuden toisena tasona on tutkimusprosessi: ei ole erityisiä intressiryhmiä, joiden odotusten mukaan tutkimusprosessi ja tulosten raportointi suuntautuisi.

Systemaattisuus viittaa ennen kaikkea tutkimuksellisen käsityön tapaan. Bourdieu on nostanut tutkimuksen luotettavuuden näkökulmaksi tutkimuksen kohteen rakentamisen (Broady 1991, 409–411, 423, 528). Käsillä olevassa työssä haasteena on ollut tutkittavan prosessin käsitteellistäminen: toisiaan seuraavien tekstien ymmärtäminen vuorovaikutukseksi, koulunuudistuksen ymmärtäminen monella tasolla eteneväksi, uudistushankkeiden ymmärtäminen toistuviksi käytännöiksi, ikään kuin rutiiniksi sekä uudistusprosessin rakentuminen vakaiden kulttuuristen resurssien varaan. Haasteena on samoin ollut oppilaiden arvioinnista kirjoittaneiden tahojen identifioiminen ja tekstien jäljittäminen. Edelleen tutkimuksellista käsityötä on ollut tutkittujen tekstien keskusteluttaminen: eri aikoina ja eri asemista esitetyt ajattelumallit ja ilmaisutavat

vertautuvat toisiinsa tuottaja-asemittain ja ajallisena ketjuna. Esitettyjen tulkintojen aineistosisidonnaisuuteen on samoin liittynyt systemaattisuuden pyrkimys: mahdolliset tulkinnot on ikään kuin testattu lukemalla aina koko aineisto läpi mahdollisen täsmentyneen tulkinnan näkökulmasta. Samalla on syventynyt tuntuma tutkimusaineistoon. Aineistoon saavutetun tuntuman mielessä Faircloughin ja Parkerin kehittämien analyysivälineiden soveltaminen oli hedelmällinen ratkaisu. Sovellettu analyysiote on yksityiskohtainen; usein sitä onkin sovellettu pieniin aineistoihin. Laajaan aineistoon sovellettuna analyysiote oli raskas ja työläs. Olennaista kuitenkin oli analyttisen käsityön kautta saavutettu ote aineistoon.

Perusteltavuuden arvioimiseksi on tulkintojen yhteydessä laajasti viitteitä tutkimusaineistoon. Nämä viitteet korvaavat osin suoria aineistolainauksia. Alun perin tarkoituksena oli liittää jokaiseen tulkinnan kohtaan jokaisesta asemasta eri aikoina tuotettuja tekstejä. Tämä olisi kuitenkin lisännyt merkittävästi tekstinäytteiden määrää ja samalla paisuttanut raporttia huomattavasti. Suorat lainaukset aineistosta ovat näin karsiutuneet, mutta kattavat viitteet mahdollistavat esitetyn tulkinnan jäljittämistä.

Perustuminen teoreettiseen ajatteluun on myös tutkimusta määrittävä periaate. Käsillä olevassa työssä tietty teoreettinen orientaatio, nimittäin strukturaatioteoria, on ollut suuntaa antava läpi tutkimusprosessin. Sen kautta ovat määrittyneet peruskäsitteet: ymmärrys toimijuudesta ja vallasta, ymmärrys merkityksen muotoutumisesta sekä ymmärrys ajasta. Tämän pohjalta ovat edelleen rakentuneet tutkimuksen asetelma ja tutkimusongelmat. Niitä luonnehtivat monet analyttiset tasot, monet asiantuntija-asetat ja toimijaverkostot. Taustaorientaation perusteella on myös määrittynyt ymmärrys tutkittavasta aineistosta: tekstit ketjuttuvat, ajattelumallit suhteutuvat toisiinsa eri tavoin, ajattelumallit ja ilmaisutavat rakentuvat prosessina toiminnassa erityisten kulttuuristen resurssien varaan. Tämä on edelleen suunnannut aineiston analyysia ja tulkintaa. Faircloughin ja Parkerin tasoihin perustuvan analyysivälineistön soveltaminen on ollut yhdenmukainen tutkimusta ohjanneen teoreettisen ajattelun kanssa. Pyrkimyksenä on ollut yhtenäisen kokonaisuuden luominen. Kuitenkin tässä sovellettu lähestymistapa tarjoaa aineistoon ja tutkittavaan kohteeseen vain yhden näkökulman; muut tarkastelutavat ovat mahdollisia.

Julkisuus tutkimusprosessissa on tarkoittanut prosessin tavoitteiden ja etenemisen kuvaamista rahoittajille eri vaiheissa. Edelleen prosessi on altistunut keskusteluille lukuisissa eri tahojen järjestämissä seminaareissa. Pyrkimys kattavaan raportointiin liittyy myös julkisuuden periaatteeseen.

Uskottavuus luotettavuuden näkökulmana tarkoittaa kohteeksi otetun tavoittamista tutkimuksessa: tutkiiko tutkija tarkoittamaansa. Edelleen tutkimuksen uskottavuus viittaa käytettyjen käsitteiden loogisiin suhteisiin. Pitäytyminen yhden teoreettisen näkökulman rajoissa, siis tässä työssä strukturaatioteorian sisällä, on yritys vastata käsitteiden loogisten suhteiden haasteeseen. Edellä kuvattu tutkimuskohteen tai tutkittavan kentän konstruointi tähtää kohteeksi otetun tavoittamiseen: monien eri tahojen tuottamat tekstit oppilaiden arvioinnista tulevat tutkittaviksi. Lisäksi pyrkimyksenä on ollut valita analyysivälineet sopimaan ja vastaamaan tutkimuksen lähtökohtina olevia sitoumuksia, siis tiettyä ymmärrystä toimijuudesta ja vallasta sekä sen perusteella tiettyä ymmärrystä tekstistä ja sen paikasta sosiaalisessa avaruudessa.

Siirrettävyyden eri puolet koskevat toisaalta tutkimuksen tulosten ja taustateorioiden sekä toisaalta tulosten ja aiempien löydösten suhdetta. Taustateoria tässä työssä edellä kuvatun mukaan on suunnannut tutkimusta kaikissa sen vaiheissa. Lähtökohdiltaan

avoimena tausta ei tarjoa tutkittavasta kohteesta, siis oppilaiden arvioinnista, valmista jäsennystä tutkimuksessa edelleen täsmennettäväksi tai modifioitavaksi. Suhdetta olemassa olevaan tutkimukseen käsittelen seuraavassa. Olemassa olevaan tutkimukseen suhteet rakentuvat kahdella tasolla: sisältöjä koskevassa keskustelussa sekä metodologisena näkökulmana.

Löydökset vastaavat keskeisiltä linjoiltaan olemassa olevaa tutkimusta. Yleisellä tasolla koulun muutoksen suuret linjat nousevat esiin myös tässä analysoidussa aineistossa. Alkulehdillä oli huomioita uudistuvan koulutuksen trendeistä. Archerin mukaan koulutusjärjestelmät systeemistyvät, yhtenäistyvät, erikoistuvat ja eriytyvät. Yhtenäistyminen ilmenee Archerin mukaan koulutuksen prosesseissa, kun koulun tuotoksia tarkastellaan yhtenäisin mitoin ja pyritään kehittämään menettelyjä tämän mukaan. (Archer 1979, 174–178.) Yhtenäisyys arvioinnin kehittämislinjana konkretisoitui tässä tutkitussa aineistossa sekä byrokraattisen ajattelumallin yhtenäisenä dokumenttituotantona sekä välineelliseen ajattelumalliin sisältyvinä käytäntöjen yhtenäistämisvaateina. Systeemistyminen ilmenee painotuksissa, joissa korostuvat peräkkäiset koulutusasteen sekä arvioinnin arvo siirryttäessä asteelta toiselle. Tämän lisäksi systeemistyminen konkretisoituu tavassa käsitteellistää koulun toiminta systeemiksi, jossa eri osa-alueilta saadun palautteen perusteella koulutusta kehitetään. Tällainen koulun systeeminen määrittely korostuu viimeisissä tässä tutkituista dokumenteista 1980-luvulla.

Erikoistuminen ja eriytyminen koulun muutoksen yleisinä trendeinä ilmenevät myös tässä tutkitussa aineistossa. Erikoistuva arviointi liittyy piiriinsä joukon eri alojen asiantuntijoita. Tämä laajeneva asiantuntijuuksien piiri tulee välttämättömäksi arvioinnin eriytyessä, mikä konkretisoituu arviointitiedon monina käyttötarkoituksina ja arvioinnin lukuisina kohteina. Tällaisten yleisten muutuskulkujen osalta analyysi vastaa toisaalla tehtyjä analyysia.

Edelleen spesifisti arviointia koskevilla linjauksilla on vastineensa tässä analysoidussa aineistossa. Tällaisia yhteisiä teemoja ovat testaavan paradigman tilastollinen painotus (Gipps 1994, 1–8; Pölönen 1994, 40, 93), testit, keskittyminen älykkyyttä ilmentäviin edellytyksiin, oppilaan spesifioiminen normaalin avulla, koulutettavuuden rakentuminen synnynnäisten ominaisuuksien varaan sekä ennustaminen ja oppilaiden sijoittelu arviointitiedon käyttökohteina (esimerkiksi Gipps 1994, 5; Pölönen & Pölönen 1993, 96; Pölönen 1994, 40–43; Rätty, Pölönen, Pölönen & Snellman 1995; Simpson & al 1998; Richardson & Johanningmeier 1999). Yhteisiä tässä tehdyille havainnoille sekä toisaalla tiivistetyille huomioille ovat oppimista edistämään pyrkivän arvioinnin teemat: tavoitteena on koulutuksellisesti hyödynnettävä arviointitieto tukemaan ja edistämään oppimista (Gipps 1994, 7–8; Bloom, Hastings & Madaus 1971, 5–6; Bloom, Hastings & Madaus 1981, 51; Pölönen & Pölönen 1993, 95; Pölönen 1994, 84–85), osaamisen heikkouksien paljastaminen korjaavien toimien mahdollistamiseksi (Bloom, Hastings & Madaus 1981, 145; Gipps 1994, 8).

Spesifisti Suomen koulunuudistuksesta ja muuttuvasta arvioinnista Simolan sekä Pölösten tekemät huomioiden vastaavat yleisellä tasolla tässä esiin nousevia teemoja: arviointi tieteellistyy, se dokumentoi kohteensa, ohjaa itsetarkkailuun ja -valikointiin (Pölönen & Pölönen 1993, 93; Pölönen 1994, 57–60; Simola 1995, 281–291). Tässä työssä painottuneet arvioinnin yhtenäistämisperikymykset ja -haasteet ovat samoin esillä aiemmissa tutkimuksissa (Rätty, Pölönen, Pölönen & Snellman 1995; Pölönen 1994, 34, 85), samoin arviointitiedon käytön moninaisuus (Pölönen & Pölönen 1993, 95; Pölönen 1994, 84).

Opettaja määrittynyt samoin tässä analysoidussa aineistossa samankaltaisesti kuin toisaalla tehdyissä huomioissa. Tutkintojärjestelmä tai arviointi sinällään on opettajaan kohdistuvaa kontrollia (Lawton 1980, 83). Opettajan perinteisesti vahva asema kapeutuu testimenettelyissä (Armstrong, Galloway & Tomlinson 1993). Opettajasta tulee asiantuntijaryhmän jäsen arvioinnin intensivoituessa (Gipps 1994, 10). Samoin huomiot oppilaasta tässä aineistossa muistuttavat toisaalla tehtyjä analyyseja. Testaavan arvioinnin jakauman kautta yksilöityvästä oppilaasta tulee oppimista edistävän mallin erityinen oppija (Bloom, Hastings & Madaus 1981, 51, 63; Gipps 1994, 22). Yleinen teema on samoin intensiivisesti tutkittu oppilas (Bloom, Hastings & Madaus 1971, 225–244). Muuttuva ymmärrys koulutettavuudesta on yhteinen: biologisista, pysyvistä edellytyksistä (Simpson & Rosenholz 1986, 115; Eisner 1993, 220–221; Ediger 1993, 41; Gipps 1994, 5–7; Broadfoot 1996, 178–179; Richardson & Johanningmeier 1999; Clarke, Madaus, Horn & Ramos 2000; Ebel 1972, 11–17; Sharp 1983, 36–38) siirrytään oppimisen tukemiseen (Korpinen & Seppänen 1988, 1–2; Eisner 1993; Gipps 1994, 8).

Yleisemmin yhteyksiä olemassa olevaan tutkimukseen on arvioinnin tavoitteiden ja tiedon käyttötarkoitusten vastakkaisuudessa. Välineellisessä arvioinnissa korostetaan tiedon sovellettavuutta ja sen myötä arviointitiedolle asetettavia erityisistä vaatimuksista; arviointia kyseenalaistavassa ajattelumallissa pohditaan sivistyksen mittaamisen mielekkyyttä. Tämä vastakkaisuus on tulkittavissa reaalisen ja klassisen koulutusideaalin vastakkaisuuden kautta, mihin viittasin aiemmin koulunuudistuksen vaihtelevien painotusten yhteydessä (Williams 1961 / 2001, 161–163, 172).

Edelleen Suomen koulunuudistusta koskevat laajat linjaukset ja koulutuspolitiikan yleiset linjat vastaavat tässä esiin nousseita huomioita. Tällaisia teemoja ovat oppilaan synnynnäisten ominaisuuksien mukaan järjestävä koulutus, mahdollisuuksien tasa-arvo sekä koulutustuotosten tasa-arvo ja oppimisvaikeuksien voittaminen (vrt. Sarjala 1982; Kivinen 1988, 178–185). Viimeksi mainitut liittyvät koulutuspolitiikan muuttuvaan painotukseen 1970-luvun alussa: tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus olivat tuolloin keskeisiä teemoja (vrt. Sarjala 1982, 104–106; Kivinen 1988, 209, 218–234; Lahdes 1979, 188–197). Lopulta esillä on myös yhtenäisyyden rinnalla painottuva yksilöllisyys (vrt. Kivinen 1988, 236–241). Kiinnostavia lisäksi tässä tutkitun aineiston valossa ovat Pölösten (1993; 1994) tekemät samansuuntaiset havainnot ajattelumallien virallistumisen poluista: ajattelumallit kulkeutuvat vailla valtiollista statusta olevista teksteistä, esimerkiksi artikkeleista, valtiolliseen diskurssiin, siis mietintöihin ja säädöksiin (Pölönen & Pölönen 1993, 90; Pölönen 1994, 96). Koski tulkitsee puhtauden käsitteellä yliopiston toimintaa keskeisesti ohjaavia periaatteita samaan tapaan kuin edellä on käytetty puhtauden käsitettä. Yhtenevä tämän tutkimuksen havaintoihin nähden on samoin Kosken yliopistomaailmaa koskeva huomio pysyvyydestä muutoksessa. (Koski 1993.)

Toisaalta analyysi ja tulkinnat käsillä olevassa työssä poikkeavat kuitenkin yksityiskohdissaan aiemmista tulkinnoista. Näistä on huomioita jäljempänä.

Raportoinnin huolellisuus ja kattavuus ovat yrityksiä vastata vastaavuuden ja vahvistettavuuden haasteisiin tutkimusta arvioitaessa. Vahvistettavuus koskee ennen kaikkea löydösten vahvuutta. Viitteet osoittavat esitetyn tulkinnan ja tutkimusaineiston yhteyden. Tätä havainnollistavat edelleen tekstinäytteet. Pyrkimys kirjata näkyville tulkintojen ja aineiston yhteys on ohjannut koko kirjoitusprosessia. Edelleen periaatteena on ollut tutkimusta ohjanneiden valintojen asemointi. Se on koskenut lähtökohtia, menetelmän valintaa, analyysin vaiheita ja sovellettua välineistöä; ne vastaavat toisiaan.

Yksi valintojen asemoimisen aspekti on tutkimukseen valittujen lähtökohtien ja välineiden suhde muihin mahdollisiin ratkaisuihin. Bourdieu korostaa tällaista tieteen refleksiivisyyttä ja itseymmärrystä. On kysymys mahdollisten tieteellisten ajattelumallien suhteista ja niiden salliman näkökulman rajoista (Bourdieu 1990b, 106, 184; Broady 1991, 432–434, 544–555). Olen lähtökohdissa asemoinut strukturaatioteoriaa suhteessa sen syntyajan keskusteluun. Toisena lähtökohtien asemoinnin kontekstina on tämän tutkimuksen syntyprosessi, se tieteellinen keskustelu, jonka kautta tutkimus on muotoutunut nykyvaiheeseen. Bourdieu luonnehtii tieteellisten näkökulmien kenttää samalla tavoin kentäksi kuin tässä työssä oppilaiden arvioinnin ajattelumallit ovat määrittäneet suhteessa toisiinsa (Bourdieu 1990b, 184; 1991, 225). Tällaisen tieteellisten näkökulmien kohtaamisen myötä jotkin seikat analyysissä saattavat korostua. Giddens on omassa hankkeessaan painottanut toiminnan kerroksellisuutta; hänen erityinen antinsa aikalaiskeskusteluun oli käytännöllinen tietoisuus. Sen vaihteleviin tulkintoihin viitataan jäljempänä strukturaatioteorian kritiikin kohdalla. Toinen keskeinen toimintaan kuuluva alue strukturaatioteoriassa ovat toiminnan ei-aiotut seuraukset. Tässä työssä käytännöllisen tietoisuuden alue ja arvioinnista kirjoittamisen ei-aiotut seuraukset ovat olennaisia: oppilaiden arvioinnin ajattelumallit eivät tule oleviksi itsestään, vaan ne muotoutuvat jossakin sosiaalisessa prosessissa.

Toinen strukturaatioteorialle ominainen Giddensin korostama seikka on sosiaalisen järjestelmän ja rakenteellisen erottaminen. Rakenteellisen tulkinnan ongelmiin viitataan jäljempänä strukturaatioteorian kritiikin kohdalla. Rakenteellisen ja sosiaalisen järjestelmän erottaminen on tässä työssä olennaista. Pyrkimys jäljittää oppilaiden arvioinnin ajattelumallien taustoja rakenteellisen kautta on tuloksissa hedelmällinen: kokoava ja yhtenäisyyttä luova, kokonaisuutta ymmärrettäväksi tekevä ja arvioinnin pysyviä puolia selittävä. Tähän rakenteellisen tavoittamisen pyrkimykseen liittyy kolmas strukturaatioteorialle ominainen painotus, nimittäin toiminnallisen ja rakenteellisen jatkuva palautuminen toisiinsa. Tämä ilmenee toiminnassa, vallan aspektien tulkinnassa ja merkityksen muotoutumisprosessissa. Tutkimuksen käytännössä se on ilmennyt tutkimusongelmissa ja analyttisinä tasoina sekä näiden yhteyksinä.

Näiden strukturaatioteoriassa painottuvien seikkojen ohella on syytä tuoda esiin eri lähestymistavoille yhteisiä pyrkimyksiä: vallan symbolisuus ja leviäminen kaikkialle sekä toiminnan ja rakenteellisen suhdetta koskevat pohdinnat. Näiden teemojen osalta strukturaatioteoria liittyy syntyäikansa teoreettiseen keskusteluun, mitä olen viidennessä luvussa taustoittanut. Eri lähestymistapojen suhdetta pohdin tarkemmin jäljempänä.

## 9.2 STRUKTURAATIOTEORIAN TULKINNAT

*If the ‘immigration of ideas’, as Marx puts it, rarely happens without these ideas incurring some damage in the process, this is because such immigration separates cultural productions from the system of theoretical reference points in relation to which they are consciously or unconsciously defined, in other words, from the field of production (...), a field that always defines them far more than they contribute to defining it. (...) But it is selfevident that the fact of repatriating this exported produce involves great dangers of naïvety and simplification – and also great risks, since it provides us with an instrument of objectification. (Bourdieu 1991, 163.)*



Strukturaatioteorian vastaanotto ja soveltaminen ovat olleet moninaiset. Strukturaatioteoriaa on luettu erilaisista teoreettisista suuntauksista käsin. Näin strukturaatioteoria on toisaalta nähty välineeksi, jolla voi empiirisessä tutkimuksessa ylittää toiminnan ja rakenteellisen vastakkaisuutta (esimerkiksi Buhr 2002; Conrad 2003). Toisaalta on esitetty, ettei se abstraktina väitekokoelmana sovellu empiirisen tutkimuksen suuntaajaksi (Kilminster 1991, 90). Sitä on myös pidetty funktionalismin jatkeena, joka ei pysty ylittämään funktionalismin haasteita (esimerkiksi Mestrović 1998, 193). Lisäksi strukturaation näkökulmaa empiirisiin tutkimuksiin soveltamaan pyrkineet tulkitsevat eri tavoin joitakin strukturaatioteorian puolia: väittely koskee esimerkiksi toiminnan perustaa sekä jaettujen merkitysten osuutta ja mahdollisuutta toiminnan tarkastelussa (Scapens & Macintosh 1996; Boland 1996).

Strukturaatioteorian kritiikki on ollut kattavaa. Kritiikki on koskenut useita strukturaatioteorian kohtia: käsityksiä toiminnasta, rakenteen virtuaalisuudesta sekä ajasta ja tilasta. Myös strukturaatioteorian käsitteiden luonnetta ja tutkimuksellista arvoa on kritisoiu. Osittain kritiikki konkretisoi esittäjänsä asemaa sekä kritiikin perustana olevia ajattelumalleja. Seuraavassa on huomioita näistä kritiikin eri puolista sekä yhteenveto siitä, mitkä puolet strukturaatioteoriasta ovat korostuneet tässä työssä.

Strukturaatioteorian toimintaa ja toimijaa koskeva kritiikki on kohdistunut alitajuisen kapeaan sijaan teoriassa (Boyne 1991, 53; Kilminster 1991, 103; Ilmonen 1996, 12, 13). On edelleen esitetty, että toiminnan tietokykyisyys korostuu rakenteellisen kustannuksella (Boyne 1991, 58); toimijan refleksiivisyys ylikorostuu, ja toiminnan rajatkin piirtyvät yksilöiden kautta (Kilminster 1991, 96, 98; Ilmonen 1996, 12). Tämän myötä myös toiminnan rationaalisuus korostuu (Mestrović 1998, 24–25, 34–35, 77–80, 87, 169, 205.) Edelleen kritiikin mukaan strukturaatioteorian yksilö jää abstraktiksi: hänen historiallisesti ja inhimillisesti määräytyvät ominaisuutensa jäävät piiloon (Boyne 1991, 57–58; Kilminster 1991, 91; Ilmonen 1996, 12–13). Kulttuurin moninaisuus jää huomiotta, tahtova ja haluava toimija on piilossa. Toiminnan kritiikkiin liittyvät vielä huomiot toiminnan ja rakenteellisen suhteesta. Kritiikin mukaan ei ole uskottavaa, että toimijoiden tietokyvyllä olisi osuutta sosiaalisten rakenteiden luomisessa (Boyne 1991, 58, 68).

Kritiikki on kohdistunut myös rakenteellisen määrittymiseen strukturaatioteoriassa. Kritiikin mukaan symbolinen puoli rakenteellisessa ei saa riittävästi tilaa (Urry 1991, 174). Edelleen kritiikin mukaan rakenteellisen virtuaalisuus on puolivillaista: ei ole selvää, miten rakenteellinen voisi olla toiminnan väline ja tuotos (Dallmeyer 1982, 22, 23). Rakenteen kaksinaisuudesta tulee operationaalinen ongelma (Jary 1991, 146–147). Rakenteellisen virtuaalisuus on haaste empiirisen tutkimuksen kannalta: kun sosiaalinen järjestelmä ja rakenteellinen on erotettu, rakenteellinen on aina välittynyt, mikä tekee sen tutkimisen ongelmalliseksi (Bryant & Jary 1991, 26).

Aikaa ja tilaa koskevilla strukturaatioteorian käsityksissä kritiikki liittyy edellä kuvattuun toiminnan painottumiseen: kritiikin mukaan läsnäolo saa etusijan, ja sen myötä puuttuvat historiallinen herkkyys ja toisaalta pitkän ajan tarkastelu, puuttuu ymmärrys tavan ja tradition osuudesta toimintakäytäntöjen muotoutumisessa (Kilminster 1991, 99; Mestrović, 1998 25, 150–151). Lisäksi kritiikki kohdistuu tapaan, jolla aika ilmenee strukturaatioteoriassa: ajan organisoituminen on otettu annettuna, eikä ole selvää, miten ajan ja tilan eri vyöhykkeet tulevat tuotetuiksi ja uusinnetuiksi (Urry 1991, 167, 172). Tilan analyysin ongelmana kritiikin mukaan on paikan mureneminen sen myötä, kun

strukтураatioteoriassa korostuvat ajan ja tilan laajenevat kehät (Urry 1991, 167). Kritiikin mukaan strukturaatioteorian tilakäsitys on liian yksioikoinen: siitä puuttuvat huomiot tilan tuottavuudesta, tilan jakojen vaihteluista ja niihin liittyvistä kamppailuista. Tila ei näin näyttäydy sosiaalisena ja poliittisena tilana. (Urry 1991, 170–173.)

Strukturaatioteorian käsitteitä on kritisoitu luonteeltaan historiattomiksi. Kritiikin mukaan strukturaatioteoriassa ei ole esillä, miten käsitteet ovat muotoutuneet; metakielestä käytävät kamppailut eivät tule huomioiduiksi (Kilminster 1991, 109–111). Strukturaatioteorian väitteet saavat julistuksen luonteen (Jary 1991, 151). Strukturaatioteorian puutteena on myös hiljaiseksi jäävä suhde postmoderniin (Urry 1991, 170; Mestrovic 1998, 16, 30, 166–168). Lisäksi sen kriittinen potentiaali on esitetty minimaaliseksi (Bryant, 1991, 200).

Tässä työssä lähtökohtana on ollut strukturaatioteoria tutkimusta suuntaavana välineenä, ei kuvauksena modernista yhteiskunnasta. Giddens korostaa, että strukturaatioteoria on juuri havaintoja ja analyysia jäsentävä viitekehys (Giddens 1991, 204, 213). Koko käsitevarannon taivuttaminen kohteeseen ei ole olennaista. Olennaista sen sijaan on edetä tutkimustehtävän mukaan; analyysi on kohteen mukainen, ja tärkeää on tavoittaa rakenteistumisen periaate. Nämä ovat olleet tässä työssä keskeisiä periaatteita.

Edellä esitetyssä toiminnan määrittymistä koskevassa kritiikissä painottuvat refleksiivisyys ja intentionaalisuus. Käsillä olleessa analyysissa yksilökeskeisyys kuitenkin ylittyy, kun keskeisen sijan analyysissa saavat tekstien kirjoittajien asemat, eivät yksittäiset kirjoittajat sinällään. Asemiin keskittyvän analyysin kautta kirjoittajat ymmärrettävästi jäävät jossakin mielessä abstraktioiksi, mutta painotus on tutkimustehtävän kannalta mielekäs: samat henkilöt ovat osallistuneet oppilaiden arvioinnin määrittelyprosessiin eri asemista; silloin kirjoittajien asemia painottava analyysi on perusteltu. Asemien ja niiden suhteiden kautta analyysiin tulevat myös historiallinen näkökulma ja asemien erityisyys: eri asemista kirjoittaessaan asiantuntijoilla on ymmärrys ja vapaus toimia ja kirjoittaa eri asemien konventioiden mukaan ja niiden rajoissa.

Analyysissa korostuvat toiminnan kerroksellisuuden kolme aluetta, nimittäin intentionaalinen toiminta, käytännöllinen tietoisuus sekä toiminnan ei-aiotut seuraukset. Ensin mainittu tarkoittaa tässä kirjoittajien tahtotiloja oppilaiden arvioinnista, jälkimmäinen kirjoittajille ongelmatonta tapaa ilmaista ja perustella näitä tahtotiloja. Edellä strukturaatioteorian kritiikin kohdalla mainittu haaste huomioida alitajuista ei tässä tutkitussa aineistossa eikä tätä työtä ohjanneen tutkimustehtävän kannalta ole olennainen. Analyysissa painottuneet toiminnan puolet sen sijaan ovat esillä sen mukaan, kuin Giddens on hahmottanut niiden ilmenemistä tekstiaineistoissa (Giddens 1979, 43). Näin kirjoittajien intentionaalisen ja tietokykyisen toiminnan rinnalla on huomioita tämän toiminnan ei-aiotuista seurauksista sekä toiminnan laajoista kulttuurisista ehdoista ja rajoista. Näistä ensin mainittu tarkoittaa tässä tutkimuksessa oppilaiden arviointia määrittelevien suhdeverkostoa, jälkimmäinen arvioinnin määrittely-yritysten uppoamista moderniin. Näiltä osin ylittyy kritiikki ylirationaalisesta toiminnasta sekä toiminnan rajojen kadottamisesta tai niiden yksilökeskeisestä tulkinnasta. Analyysi rakenteellisen ilmenemisen osalta toisaalta tieteen ja byrokratian järjestelminä, toisaalta näiden järjestelmien toimintaa suuntaavina yleisinä periaatteita on kuitenkin altis sille kritiikille, joka koskee rakenteellisen tulkinnan haastetta (Bryant & Jary 1991, 26). Sen sijaan edellä kritiikissä mainittu symbolinen alue on tässä analyysissa keskiössä: on kyse maailman määrittelystä erityisten resurssien varassa.

Strukturaatioteoriaan kohdistettu aikaa ja tilaa koskeva kritiikki ja yritykset ylittää sitä paikantuvat tässä työssä aineiston luonteeseen ja analyysin tasoihin. Analyysi kohdistuu tässä pitkällä ajanjaksolla ilmestyneisiin teksteihin, joiden taustana on kuvaus muuttuvasta koululaitoksesta. Tavan ja "tradition" olemassaolo ja ilmeneminen ovat analyysissa yksi keskeinen tulos; analyysissa on esillä se prosessi, jossa arvioinnin määrittely toimintana erityisine perusteluineen toteutuu vakiintunein muodoin ja rakentuu ikään kuin traditioksi. Näiltä osin analyysi vastaa historiattomuutta koskevaan kritiikkiin. Koska analyysi perustuu teksteihin, korostuvat välittömän läsnäolon ylittävät suhteet kirjoittajien välillä. Tämän mukaisesti analyysissa on esillä, miten tämä kasvoton vuorovaikutus liittyy kirjoittamisen keskeisiin resursseihin, nimittäin yhtenäisyyteen ja totuudellisuuteen sekä erilaisiin perustelemisen vaateisiin: kirjoittajat tukeutuvat näihin resursseihin tullakseen kuulluiksi. Samalla kirjoittajien etäisyys kuitenkin luo toiminnan vapausasteita, siis mahdollisuuksia ja tilaa kirjoittajien omille kannanotoille. Edelleen olennaista on, että tämä kasvoton vuorovaikutus vahvistaa toistuvasti kirjoittaja-asemien suhteita. Kirjoittajat käyttävät tietokykyisesti hyväkseen kirjoittaja-aseman mahdollistamaa autonomiaa muotoillessaan luovasti muunnellen tahtotiloja oppilaiden arvioinnista. Näiltä osin analyysi vastaa edellä tilaa ja aikaa koskeneeseen kritiikkiin.

### 9.3 MONIÄÄNISYYDEN KUTSU

Strukturaatioteoriaa on sovellettu vain satunnaisesti kasvatuksen tutkimuksen alalla Suomessa (esimerkiksi Kantasalmi 2008). Viime vuosikymmenen aikana näyttää pikemmin vakiintuneen vahva Foucault'hon tukeutuva tutkimusote. Gergen kuvaa erilaisten tieteellisten lähestymistapojen suhdetta kamppailuksi, jopa sodankäynniksi. Kuitenkin hän edelleen huomauttaa eri suuntausten käyttävän toistensa argumentteja argumentoidessaan toisiaan vastaan. Kamppailuasetelman sijaan Gergen kutsuu eri lähestymistapojen edustajia yhteiseen keskusteluun: uusia, tuoreita näkökulmia mahdollisesti tuottavaan mielipiteen vaihtoon. Gergen perää tutkimukseen moniäänisyyden mahdollisuutta; vaarana on redusoida vastapuoli äärimmäiseen ja kapeaan positioon. Vastakkainasettelu on yksi mahdollisuus; toinen mahdollisuus on nähdä tutkimusotteet kulttuurisina resursseina ja arvostaa niiden positiivisia voimia. (Gergen 1998, 148–155; 2001, 13–23). Giddensin näkökulma tutkimusotteiden kohtaamiseen on samanlainen (Giddens 1979, 239–240). Suhteessa Suomessa vakiintuneeseen tutkimusotteeseen tämän työn voi nähdä Gergenin nimeämäksi pyrkimykseksi moniäänisyyteen.

Käsillä olevan tutkimuksen tulokset vastaavat keskeisiltä osin johdannossa esiteltyjä tutkimustuloksia ja huomiota oppilaiden arvioinnista muuttuvassa koulutuksessa. Näistä oli esimerkkejä edellä luotettavuustarkastelun yhteydessä. Osin tulokset kuitenkin näyttävät poikkeavan aiemman tutkimuksen tuloksista. Erityisesti tämä koskee Simolan (1995) tutkimusta, jossa Simola sivuaa oppilaiden arvioinnin kysymystä hahmottaessaan muuttuvaa opettajuutta valtiollisessa diskurssissa koulunuudistuksen vuosikymmeninä. Seuraavassa tarkastelen näitä eroja ja pohdin poikkeavien tulkintojen taustoja.

Tulosten erot selittyvät monista tekijöistä. Keskeisimmät näistä ovat ensinnä tutkimustehtävä ja sen raja. Simola keskittyy viralliseen valtiolliseen diskurssiin; näin keskeisenä aineistona ovat mietinnöt. Tässä rajauksessa hänen mukaansa kysymys on paljolti tutkimuksen ekonomiasta ja toteutettavuudesta (Simola 1995, 38–39). Siihen liittyy kuitenkin

myös valtakäsitteen tulkinta, mikä tässä koskee ennen kaikkea vallan paikantumista; tämä on toinen tutkimusten eroista. Edelleen Simola on lähtökohtaisesti virittynyt hakemaan ajattelumallien murroksia; ajan määrittäminen on kolmas tutkimusten eroista. Käsittelen näitä eroja seuraavassa.

Tässä tutkimuksessa aineisto ei ole rajautunut valtiolliseen diskurssiin paljolti tutkittavan ilmiön kapeuden tähden: ei ole kyse koulutuspolitiikasta kokonaisuutena vaan yhdestä koulun käytäntöön kuuluvasta arkisesta toimesta, oppilaiden arvioinnista. Tämä kapeus liittyy arviointiin tarkasteltavana ilmiönä useita erityisiä asiantuntijatahoja. Näistä asiantuntijatahoista useamman kuin vain valtiolliseksi nimetyn diskurssin ääni on lähtökohtaisesti määrittynyt kiinnostavaksi ja tutkimisen arvoiseksi. Lähtökohtana ei siis ole ollut sellainen arvottava raja, joka määrittäisi valtiollisen diskurssin etusijalle. Näin Simolan tutkimuksen ja käsillä olevan työn rajaukset ja sen myötä tutkitut aineistot poikkeavat toisistaan. Eri kirjoittaja-asemista tuotetun aineiston myötä tämä työ suhteessa Simolan tutkimukseen on ymmärrettävissä valtiollisen diskurssin taustan jäsenyydeksi ja Simolan löydösten täydennykseksi. Tässä tutkimuksessa vahvasti konkretisoituukin se, miten arviointiin liittyvät teemat ovat olleet keskustelun kohteina eri asiantuntija-asemissa jopa vuosikymmenien ajan ennen virallistumistaan valtiollisessa diskurssissa.

Toiseksi vallan luonne ja paikantuminen ovat pohdittavia seikkoja. Viime vuosikymmeninä eri tutkijat (esimerkiksi Giddens 1979, 88, 91–92; 1983, 46–47; 1984, 28–34, 283; Bourdieu 1984, 113, 170–175; 1985 107–110, 171–172; 1986, 243–248; 1990b, 13; 1991, 169–178; Foucault 1980, 55–60; 96–101, 139–141; 1990, 92–94) ovat tuoneet vallasta esiin puolia, jotka levittävät vallan valtion ja poliittisen ulkopuolelle kaikkialla läsnä olevaksi. Tämän mukaisesti keskittyminen analyysissa vain mietintöihin olisi johdattanut kohti vallan valtiokeskeistä tulkintaa, vaikkakin koulujärjestelmä sinällään toki on vahvasti valtiollinen hanke. Olennaista tässä työssä kuitenkin on ollut saada esiin useita tahoja ja monia ääniä, jotka määrittelevät oppilaiden arviointia, sekä erityisesti näiden asiantuntijoiden suhteet. Tuloksissa havainnollistuu tieteen ja hallinnon kytkös uudistushankkeissa, toisaalta kuitenkin hallinnon ja tieteen erillisyyden arvioinnin määrittelijöinä, mikä konkretisoitui erillisinä byrokraattisena ja välineellisenä näkökulmana. Edelleen tuloksissa konkretisoituu ns. valtiollisen diskurssin vahva riippuvuus muista asemista: viralliseksi tuleva puhetapa on ennen virallistumistaan jopa vuosikymmenien ajan ollut keskustelun kohteena ja alati toistuneena teemana muissa asemissa kirjoitetuissa teksteissä.

Kolmanneksi tässä työssä aika ei määrity yksinomaan murroksiksi ja katkoksiksi. Lähtökohtana ei ole ollut sellainen arvottava näkökulma, että vain murrokset ja katkokset olisivat kiinnostavia; niiden rinnalla olennaista on ollut tavoittaa pysyvää. Itse asiassa tässä tutkitussa aineistossa laajat ajattelumallit tieteestä ja byrokratiasta ovat pysyviä, mutta ne varioivat ja muodistuvat eri vuosikymmeninä kadottamatta kuitenkaan yhteyttään tähän byrokratian ja tieteen laajaan taustaan.

Foucault on omassa kurimekanismeja koskevassa tutkimuksessaan käsitellyt myös koulua ja sen käytäntöjä. Foucault paikallistaa kuri-instituutioiden synnyn modernin murrokseen 1700-luvulle (Foucault 2005, 201, 217, 246, 251–261, 265). Tältä taustalta Suomen koululaitoksen murrokset tuntuisivat hämmäntäviltä, jos ne ajoittuisivat vasta 1960- ja 1970-luvuille, siis noin sadan vuoden päähän laajan kansallisen koululaitoksen alkuvaiheista ja parisataa vuotta manner-Euroopan murroksia myöhemmiksi. Giddens tulkitsee tällaiset perustavat murrokset ja katkokset usean sadan vuoden aikajänteelle ja toimintaa

perustavasti uudelleen suuntaaviksi katkoksiksi; hän luonnehtii näitä pitkän keston tekijöitä rakenteellisen periaatteen termillä (Giddens 1983, 55; 1984, 17, 181–185, 376–377).

Vallalla olevan suomalaisen tutkimusotteen (esimerkiksi Simola 1995; Onnismaa 2010; Varjo 2007) keskittyminen valtiolliseen diskurssiin ja tämän myötä mietintöihin, valtiopäiväasiakirjoihin ja lakeihin tuottaa sinällään ajan murrokselliseksi ja katkoksiksi: tuskin on olemassa mietintöä, jossa todettaisiin vallalla oleva asiointi tyydyttäväksi, ei liene säädetty lakia asioiden pysyttämiseksi entisellä tolalla. Tällainen valtiollinen diskurssi on sinällään muutokseen orientoitunutta. Tässäkin mielessä käsillä olevan tutkimuksen ratkaisu eri asemista tuotettujen, hyvinkin erilaisten tekstien sisällyttämisestä samaan analyysiin on ollut perusteltu: sekä muutokseen orientoitunut aineisto että pysyvyttä tuottava aineisto ovat ääninä tasavertaisesti esillä. Tässä samalla korostuu ajan ja tilojen yhteys, mistä oli puhe viidennessä luvussa.

Tämän työn näkökulmasta oppilaiden arvioinnin osalta ainakin näyttää siltä, että tässä tutkitulla ajanjaksolla ajattelumallit ovat olleet pysyviä, mutta ne ovat eri aikoina tulleet ilmaistuksi eri asiantuntija-asemista. Ne ovat versoneet ja kasvaneet tieteellisen keskustelun piirissä ennen virallistumistaan valtiolliseen diskurssiin mietinnöissä. Lisäksi niitä on toistuvasti kehitelty yhdenmukaisen mallin pohjalta: arviointi on ongelma, joka ratkeaa tietyin menettelyin. Ajattelu- ja ratkaisumallien ulottuminen mietintöihin ja ikään kuin valtiolliseen diskurssiin on ollut jo tunnettujen ja keskustelussa käsiteltyjen mallien virallistumista. Mietintöihin paikallistuva valtiollinen diskurssi sinällään ei ole ollut innovoijana. Olennaista on juuri virallistuvan mallin vahvistuminen lukuisissa toistoissa. Toiseksi merkittävää on huomata säädöstekstien huomattava pysyvyys oppilaiden arvioinnin osalta. Oppilaiden arvioinnin määrittely on välttämättä rakentunut hyvin pysyvien ajattelumallien ja suositeltujen käytäntöjen varaan koulunuudistuspuheesta huolimatta. Monista asemista kirjoitettujen aineistojen analyysi sekä muutosten ja pysyvyyden rinnakkainen tarkastelu ovat näin olleet mielekkäitä.

Ajan ja murroksien tulkinnessa toinen ero Simolan tutkimukseen on ymmärrys koulunuudistuksen luonteesta. Tässä työssä koulunuudistus ei ole määrittynyt vain erillisiksi uudistusohjelmiksi tai -hankkeiksi. Sen sijaan koulua uudistava toiminta näyttäytyy rutiinina, jatkuvasti toteutuvana ja vakiintuneita muotoja saavana toimintana. Giddens korostaa strukturaatioteorian yhteydessä juuri käytäntöjen ja rutiinien merkitystä sosiaalisen elämän jäsentäjinä (Giddens 1979, 217–218; 1984, 36, 64). Vakiintuneena toimintana, rutiinina, koulua uudistavassa toiminnassa voi olla pysyviä piirteitä. Tästä analyysin pohjalta ovat esimerkkeinä paitsi sisällöltään toistuvat arvioinnin määrittelyt myös muodoltaan toisiaan muistuttavat arviointia koskevat tekstit.

Käsillä olevassa työssä aika näyttäytyy näin strukturaatioteorian mukaan kolmella tavalla: Ensiksikin yksittäisinä oppilaiden arvioinnin määrittely-yrityksinä, jotka ovat osana toisiaan seuraavien tekstien ketjussa; aika on etenevää aikaa, tapahtumien peräkkäisyyttä ja vuorovaikutuksen muotoutumista (Giddens 1979, 96; 1983, 20, 28; 1987, 144–145). Toiseksi aika ilmenee uudistushankkeina, joissa toistuvuus on olennaista. Näissä toistuvissa toiminnoissa määrittyvät uudistavat asiantuntijat sekä näiden suhteet. Tämä vastaa Giddensin esittämää ajan toista ulottuvuutta, jossa sosiaalisten järjestelmien toimijat tulevat tuotetuiksi (Giddens 1979, 96; 1983, 20, 28; 1987, 144–145). Lopulta uudistushankkeet perustuvat samoihin yhdenmukaisuuden, totuudellisuuden, hallittavuuden ja edistyksen resursseihin; arviointi uudistuspyrintöineen uppoaa moderniin. Tällainen pitkä kesto on ajan kolmas puoli (Giddens 1979, 96; 1983, 20, 28; 1987, 144–145).

Tutkimustehtävän rajauksesta, siitä seuraavista aineistovalinnoista sekä tavasta käsitteellistää aikaa selittyvät tämän työn ja Simolan tutkimuksen tulkintaerot arvioinnin keskeisissä linjoissa. Simola hahmottaa keskeiseksi tieteellistyvän, oppilaita yksilöivän ja intensiivisesti tarkastelevan arvioinnin näkökulman (Simola 1995, 281–291). Se vastaa paljolti tässä työssä välineellisen arvioinnin ohjelmaa. Sen sijaan Simola jättää huomiotta tässä byrokraattiseksi arvioinnin näkökulmaksi nimetyn arvioinnin keskeiset puolet. Tämä selittyy Simolan tavalla käsitteellistää aikaa murroksiksi, jolloin pysyvät piirteet arvioinnissa jäävät sivuun. Samoin Simolan tulkinnasta puuttuu se ulottuvuus, joka tässä työssä ilmenee arviointia problematisoivana näkökulmana. Tämä tulkintojen ero selittyy tutkimustehtävän rajauksella ja siitä seuraavilla aineistovalinnoilla: arviointia kyseenalaistavat huomiot ovat versoneet ennen kaikkea teksteissä, jotka ovat rajautuneet Simolan tutkimuksen ulkopuolelle, siis artikkeleissa ja oppikirjoissa.



# 10 Lopuksi

## 10.1 MITÄ TULI TEHDYKSI

Tutkimustehtävänä on ollut selvittää arvioinnin erilaisia ajattelumalleja asiantuntijateksteissä aikana, jolloin Suomeen rakentui kattava ja vähittäin yhtenäistyvä koulutusjärjestelmä eli 1800-luvun lopulta 1980-luvulle. Tutkimusaineistona on ollut erilaisia asiantuntijatekstejä. Hyvinkin erilaisten tekstien liittäminen samaan aineistoon on perustunut pyrkimykseen luoda arvioinnista kirjoittavien kenttä sekä havaintoon koulunuudistuksen etenemisestä samanaikaisesti eri tasoilla, ei siis vain valtiollisena päätöksentekona. On monia tahoja, joilla on tahto määritellä oppilaiden arviointia; koulunuudistus on moniääninen debatti.

Tutkimus on orientoitunut strukturaatioteorian mukaan. Keskeistä on ollut tavoittaa toiminnan kerroksellisuus: intentionaalisuus, käytännöllinen tietoisuus sekä toiminnan ei-aiotut seuraukset. Edelleen olennaista on ollut ymmärtää valta sekä vaikutuksia tuottavaksi toiminnaksi että toiminnalliseksi resurssiksi. Vielä tutkimusta on suunnannut strukturaatioteoriaan sisältyvä ymmärrys merkityksen muotoutumisesta käytännöissä sekä merkityksen prosessiluonne. Lopulta tärkeää on ollut tavoittaa ajan kerroksellisuus: vuorovaikutus, siihen osallistuvien muotoutuminen sekä ajan ns. pitkä kesto. Nämä teoreettiset huomiot ovat tutkimusongelmien perustana.

Analyysi on perustunut diskurssianalyysin sellaiseen muotoon, joka huomioi tekstin sisällön ohella tekstin merkityksen muotoutumisen sosiaalisen ulottuvuuden, siis tekstien tuottamisen toimintana sekä laajan kulttuurisen kontekstin. Tämä vastaa edellä kuvattua ymmärrystä merkityksen muotoutumisesta sekä toisaalta ymmärrystä ajan kerroksellisuudesta.

Oppilaiden arvioinnista pelkistyy analyysin tuloksena kolme ajattelumallia: byrokraattinen, välineellinen ja arviointia kyseenalaistava ajattelumalli. Huomionarvoista on, että ajattelumallit ovat olleet huomattavan pysyvät läpi tutkitun ajanjakson. Ne ovat muodistuneet yksityiskohdiltaan, mutta niiden keskeinen näkökulma on säilynyt samana. Byrokraattista ajattelumallia rakentavat säädökset, hallinnolliset käsikirjat ja ohjeistot. Välineellistä ajattelumallia rakentavat oppikirjat, artikkelit, mietinnöt, tutkimustekstit sekä aineopetussuunnitelmat, osittain myös hallinnolliset ohjeet. Arviointia kyseenalaistaen tarkastellaan artikkeleissa, oppikirjoissa sekä yhdessä mietinnössä.

Byrokraattisen ajattelumallin keskuksia ovat luokka-astein organisoitu koulu sekä todistus oppilaan aseman määrittäjänä tässä koulussa. Välineellisen arvioinnin ytimessä ovat tavoitteet, joiden saavuttamista arviointi osaltaan edesauttaa; olennaisia tässä arvioinnin ja tavoitteiden suhteessa ovat arvioinnin välineet ja menettelyt, niiden totuudellisuus ja yhtenäisyys. Taustalla vaikuttaa tiede. Välineellisessä arvioinnissa suhde arvioinnin osallisiin on muutosta hakeva. Välineellisessä arvioinnissa todellisuutta jaetaan alati pienempiin osiin: arvioinnin tavoitteet, tiedon käyttötarkoitukset, arvioinnin välineet ja menettelyt eriytyvät ja moninaistuvat. Tämä johtaa totalisoituvaan arviointiin; taustalla on ajatus satunnaisuuden ylittämisestä ja arviointitoiminnan tehokkuuden varmistamisesta.



Kyseenalaistavassa arvioinnin ajattelumallissa arvioinnin oikeutus nähdään ongelmalliseksi, kasvatustilanne ei ole täysin hallittavissa eikä varmaa arviointitietoa voida saavuttaa.

Arvioinnista kirjoitettaessa on asiantuntija-asemille ominaisia tapoja ilmaista arviointia koskevia asiainkuvia. Nämä vakiintuneet ilmaisutavat eroavat sen mukaan, mikä on tekstin kokonaisrakenne, miten tekstissä luodaan verkostoa toisiin teksteihin, miten tekstissä perustellaan esitetty näkökanta oppilaiden arvioinnista sekä tukeutuuko kirjoittaja yhteen vai useampiin edellä kuvatuista arvioinnin ajattelumalleista. Asiantuntija-asemista muodostuu kaksi paljolti erillistä aluetta. Byrokraattisen ajattelumallin kehittäjistä säädökset ovat keskuksena, johon hallinnollisissa käsikirjoissa ja ohjeistoissa paljolti tukeudutaan. Välineellisen ajattelumallin kehittäjistä muotoutuu verkosto, jossa artikkeleiden ja oppikirjojen kirjoittajat ovat innovoivassa asemassa, mietintöjen kirjoittajat vastaanottavina virallistajina ja tutkimustekstien ja opetussuunnitelmien kirjoittajat paljolti vastaanottajina, viimeksi mainitut osin myös itsenäisinä soveltajina.

Oppilaiden arvioinnin ajattelumallit ovat osa modernin projektia. Arvioinnissa on kaksi järjestelmää, nimittäin byrokratia ja tiede; olennaisia autonomiaa ja riippuvuutta tuottavia resursseja ovat yhtenäisyys, totuus, muutoksen tuottaminen ja todellisuuden osoittaminen.

Kolmen ajattelumallin pelkistäminen aineistosta on keskeinen löydös; se mahdollistui, kun tutkimusaineistona on ollut useita erilaisia ja eri asemista kirjoitettuja tekstejä. Havainto ajattelumallien pysyvyydestä on myös keskeinen; havainnon perustana ovat samoin monet erilaiset ja eri asemista tuotetut tekstit sekä ymmärrys ajan monista tasoista. Edelleen asiantuntija-asemien vaikutussuhteiden analyysi osoittautui kiinnostavaksi: vaikutussuhteiden verkostossa pelkistyi valtiollisen diskurssin tausta, virallisen puhutavan pitkä kehkeytyminen valtiollisen diskurssin ulkopuolella käydyssä keskustelussa. Samalla virallista puhutavaa tuottava asema näyttäytyi epäautonomiseksi, äärimmäisen riippuvaiseksi toisaalla käydystä keskustelusta. Tuloksissa pelkistyy edelleen arvioinnin kaksi vahvasti erillistä aluetta. Tätä kaksinaisuutta kommentoin jäljempänä.

Tutkimusprosessi on johtanut myös metodologisiin pohdintoihin. Metodologiset huomiot koskevat tapaa käsitteellistää aikaa ja valtaa, tapaa ymmärtää koulunuudistus monitasoiseksi sekä tapaa ymmärtää tekstien vuorovaikutusluonne. Keskeinen metodologinen huomio on vielä ymmärrys koulun uudistamisesta toimintana ja rutiinina. Aika on tässä työssä käsitteellistetty kolmelle tasolle: vuorovaikutukseksi, asiantuntijuuksien rakentumiseksi sekä laajan kulttuurisen kontekstin tarjoamiseksi resursseiksi, ns. pitkäksi kestoksi. Tämän myötä pitkälinjaisuus ja vakaus korostuvat tuloksissa. Aika ei näyttäydy peräkkäisinä tapahtumina, eikä tapahtumien seuraanto välttämättä ole katkos tai murros. Valta on käsitteellistetty vaikutusten tuottamiseksi sekä hallintana autonomiaa ja riippuvuutta luovien resurssien olemassaoloksi. Näin valta pakenee valtiollisesta; virallinen päätöksenteko ei ole valta-analyysin keskiössä, olennaiseksi sen sijaan nousevat toisaalta oppilaiden arvioinnista kirjoitettaessa muotoutuva asiantuntija-asemien verkosto sekä toisaalta oppilaiden arvioinnin ja siitä kirjoittamisen perustavat resurssit, siis yhtenäisyys ja totuus, muutoksen tuottaminen ja todellisuuden jakaminen. Alustavat huomiot koulunuudistuksesta samaan aikaan monilla tasoilla etenevänä ja toteutuvana prosessina, ei siis välttämättä suurina ohjelmanjulistuksina eikä virallisina päätöksinä, johdattivat tutkimaan erilaisia aineistoja. Aineiston monipuolisuus mahdollisti asiantuntija-asemien verkoston hahmottamisen sekä oppilaiden arvioinnin ajattelumallien totuudellistumisprosessien pelkistämisen. Edelleen totuudellistumisprosessien konstruoiminen tuli mahdolliseksi, kun analyysissa sai tilaa tekstien vuorovaikutusluonne.

Koulun uudistamisen luonne toimintana ja rutiinina on analyysin kannalta keskeinen: toimintana ja rutiinina koulun uudistaminen, tässä oppilaiden arvioinnista erilaisten tekstien tuottaminen, on osa asiantuntija-asemien rakentumista. Tähän rutiiniin kuuluvat vakiintuneet muodot sekä pysyvät resurssit: oppilaan arviointia koskevien tekstien rakenne on huomattavan yhtenäinen ja kullekin kirjoittaja-asemalle ominainen. Sisällön ohella ilmaisun muoto ja tekstien tuottamisen sosiaalinen ulottuvuus ovat tässä työssä olleet tärkeä osa hahmotettaessa oppilaiden arvioinnista käytyä keskustelua.

Tämän tutkimuksen rajauksista aukeaa mahdollisia polkuja jatkotutkimukselle. Tässä tutkimuksessa tuoreimmat analysoidut dokumentit ovat 1980-luvulta. Koulua on uudistettu vauhdikkaasti tuon vuosikymmenen jälkeenkin; arviointi tuntuu korostuneen viime vuosien uudistuksissa. Kiinnostavaa olisi siis katsoa oppilaiden arvioinnin ajattelumalleja 1990-luvulta alkaen. Toiseksi tämä tutkimus on rajautunut oppilaiden arviointiin, siis vain yhteen koulun käytäntöön. Esimerkiksi koulun toimintaa ja opetussuunnitelmaa koskevat arviointijärjestelmät ja -menettelyt ovat olleet vahvasti esillä 1990-luvulta alkaen. Niihin sisältyvien ajattelumallien hahmottaminen on samoin kiinnostava kohde. Kolmanneksi tässä kehitellyn tutkimusvälineistön soveltaminen edelleen muuttuvan koulun eri puolien tarkasteluun saattaisi olla hedelmällistä; tällaisia tarkasteltavia kohteita voisivat olla ymmärrys opetusmenetelmistä tai oppimateriaaleista. Neljänneksi kiinnostavan näkökulman oppilaiden arviointiin voisi tuoda sukupuoli. Elina Lahelma (1992) on väitöskirjassaan tutkinut koulun käytäntöjen eriytymistä sukupuolen mukaan; hän tarkastelee ja tulkitsee koulua sukupuolijärjestelmän käsitteen avulla. Joissakin tässä tutkituista dokumenteista (esimerkiksi Vahervuo 1958) on vahvoja viitteitä sukupuolitettuun arviointiin ja kouluun. Oppilaiden arvioinnin ajattelumallien tarkastelu koulun sukupuolijärjestelmän kautta on näin samoin yksi mahdollinen jatkotutkimuksen kohde.

## 10.2 LOPPUJEN LOPUKSI

Totesin yllä oppilaiden arvioinnin ajattelumallit huomattavan pysyviksi. Edelleen totesin, että arviointia luonnehtii perustava kaksinaisuus: byrokraattisen ajattelumallin pysyvyys ja välineellisen ajattelumallin muutoshakuisuus.

Tulosten relevanssia pohdittaessa on yllä korostunut arvioinnin ajattelumallien pysyvyys. Kuitenkin johdannossa viittasin muuttuneisiin arvioinnin käytäntöihin esimerkiksi luokalle jättämisen osalta. Samoin kolmannessa luvussa koululaitoksen muutos oli keskiössä, kun esittelin Suomen koululaitoksen kasvua, uudistuspyrkimyksiä ja todellista uudistumista toisaalta päätöksenteon tasolla ja toisaalta koulutusta koskevassa keskustelussa 1900-luvun aikana. Tämän tutkimuksen perusteella, arvioinnin ajattelumallien pysyvyydestä huolimatta, tavassa ymmärtää oppilaiden arviointia on toteutunut yksi perustava murros, jonka kautta yhtenäiskoulu arvioinnin näkökulmasta tuli mahdolliseksi. Tuo murros ajoittuu 1950-luvun puolivälin paikkeille. Tätä ennen oppilasta tarkasteltiin pysyvien ominaisuuksien ilmentymänä: näiden ominaisuuksien takia oli erilaisia koulutusväyliä, oppimäärän saavuttaminen kun oli mahdollista vain osalle ikäluokasta. Koulun arjessa tämä johti runsaahkoon oppilaiden hylkäämiseen, siis "nelostulvaan" tai "koulun nelossairauteen". Tämän parannukseksi kehkeytyi ajatus oppilaiden mukaan muovattavasta koulusta, mikä taas arvioinnin näkökulmasta on perustava ajatus yhtenäiskoulun mahdollisuudelle ja toteutumiselle, siis mahdollisuudelle kouluttaa koko ikäluokka yhdessä koululaitoksessa.

Tässä tutkitussa aineistossa Pöijärven (L.A.P.P. 1957) ja Vahervuon (1958) tekstit ovat tällaisen murroksen viestintuojat ja arviointia koskevan koulunuudistuksen airuet.

Silti oppilaiden arviointia koskevassa keskustelussa vanhat teemat pitävät pintansa. Oppilaiden arvioinnin haasteiden pysyvyys konkretisoituu keskustelussa, jota arvioinnista on käyty tässä tutkitun ajanjakson päätyttyä. Arviointia uudistettaessa 1990-luvulla huolena oli arvioinnin yhtenäisyyden saavuttaminen. Arvosana-asteikkoa piti käytettävän eri kouluissa yhtenäisesti, jotta arvosanat olisivat vertailtavissa, oikein tulkittavissa ja sovellettavissa. Kahdeksikosta piti tuleman ”oikeasti hyvä numero” (Itä-Savo 05.10.1999, A6). Vuoden 2008 keväällä opetushallituksen vastavalittu pääjohtaja Timo Lankinen esitti kannanoton ja ohjelman oppilaiden yhtenäiseksi arvioimiseksi. Opetushallituksen Spektri-lehdessä käsiteltiin arvioinnin yhtenäisyyden haastetta tuomalla esiin yhteisten arviointikriteerien arvo, oikeudenmukaisuuden vaade ja mahdollisuus, arviointitulosten vertailtavuus sekä tarve informoida huoltajia arvioinnista (Spektri 2 / 2008, 7–8). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 259–268) sisältämät arviointia yhtenäistävät kriteerit sinällään konkretisoivat keskushallinnon osallisuutta arviointia yhtenäistettäessä. Näissä viime vuosien teksteissä arvioinnin haasteet sekä yritykset kehittää arviointia ovat samat kuin tämän tutkimuksen aineistona olleissa dokumenteissa eri vuosikymmeninä 1800-luvun lopulta alkaen.

Näyttää siltä, että oppilaiden arviointi on väistämättä kehässä, jossa kouluorganisaatioon liittyvä yhtenäisyyden vaade törmää koulujen arjen ja kasvatustyön yksilökeskeiseen todellisuuteen. Arviointi kehittämisvaateineen on ongelma, jossa pyrkimykset yhtenäisyyteen ja toisaalta arvioinnin yksilöivään eriytymiseen yhteen sovittamattomina tuottavat modernin dynamiikalle ominaisen jatkuvan uudistusohjelmien kehän.

# Lähteet

## KIRJALLISUUSLÄHTEET

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alexander, J. 1987. Twenty Lectures. Sociological Theory since World War II. New York: Columbia University Press.
- Althusser, L. 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Käännös: Lehto, L. & Sivenius, H. Jyväskylä: Gummerus.
- Apple, M.W. 1979. Ideology and Curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.W. 1982. Education and Power. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.W. 1986. Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.W. 1996. Cultural Politics and Education. Buckingham: Open University Press.
- Archer, M.S. 1979. Social Origins of Educational Systems. London: Sage.
- Archer, M.S. 1986. Social origins of educational systems. Teoksessa Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. 3–34.
- Armstrong, D., Galloway, D. & Tomlinson, S. 1993. The Assessment of Special Educational Needs and the Proletarianisation of Professionals. British Journal of Sociology. Vol 14, No. 4. 399–408.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Atkinson, D. The production of the pupil as a subject within the art curriculum. Journal of Curriculum Studies. 1998. Vol 30. No 1. 27–42.
- Austin, H. & Freebody, P. 2001. Assembling and assessing the 'child-student': the 'child' as a criterion of assessment. Journal of Curriculum Studies. Vol 33, No. 5. 535–550.
- Ball, S.J. 1993. Education Policy, Power Relations and Teachers' Work. British Journal of Educational Studies. Vol xxxi. No 2. 106–121.
- Ball, S.J. 2006. Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball. London: Routledge.
- Barnes, B. 1988. The Nature of Power. Urbana: University of Illinois Press.
- Barnes, M., Clarke, D. & Stephens, M. 2000. Assessment: the engine of systemic curricular reform? Journal of Curriculum Studies. Vol. 32, No. 5. 623–650.
- Barnett, R. 1994. Power, Enlightenment and Quality Evaluation. European Journal of Education. Vol. 29, No. 2. 165–179.
- Bates, R.J. 1983. Educational versus Managerial Evaluation in Schools. Teoksessa: Broadfoot, P. (toim.) Selection, Certification & Control. Social Issues in Educational Assessment. London: Falmer Press. 127–144.
- Beck, U. 1994. The Reinvention of Politics. Towards a Theory of Reflexive Modernization. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1994. Reflexive Modernization. Politics, Tradition, and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge: Polity Press. 1–55.
- Bernstein, B. 1971. Class, Codes and Control. Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1975. Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, B. 1990. *Class, Codes and Control*. Volume 4. *The Structuration of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Theory, Research, Critique. London: Taylor & Francis.
- Bhaskar, R. 1978. *A realist theory of science*. Hassocks: Harvester.
- Bhaskar, R. 1979. *The Possibility of Naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. Brighton: Harvester.
- Biesta, G.J.J. 1998. *Pedagogy without Humanism: Foucault and the Subject of Education*. *Interchange*. Vol 29. No 1. 1–16.
- Black, P. 1998. *Learning, League Tables and National Assessment: opportunity lost or hope deferred?* *Oxford Review of Education*. Vol. 24, No. 1. 57–68.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G.F. 1971. *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T., Madaus, G.F. 1981. *Evaluation to improve learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bonal, X. 2003. *The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crises: old and new state strategies*. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 24, No. 2. 159–175.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Käännös: Nice, R. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo Academicus*. Käännös: Collier, P. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1990a. *The Logic of Practice*. Käännös: Nice, R. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1990b. In *Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Käännös: Adamson, M. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Toim. Thompson, J.B. Käännös: Raymond, G. & Adamson, M. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1996. *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Käännös: Clough, L.C. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Käännös: Nice, R. London: Sage.
- Bowe, R. & Whitty, G. 1983. *Teachers, Boards and Standards: The Attack on School-Based Assessment in English Public Examinations at 16+*. Teoksessa: Broadfoot, P. (toim.) *Selection, Certification & Control. Social Issues in Educational Assessment*. London: Falmer Press. 179–198.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1976. *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Boyne, R. 1991. *Power-knowledge and Social Theory: the systematic misrepresentation of contemporary French social theory in the work of Anthony Giddens*. Teoksessa Giddens' *Theory of Structuration: a Critical Appreciation*. Edited by Christopher G.A. Bryant & David Jary. London: Routledge. 52–73.
- Broadfoot, P. 1983. *From Public Examinations to Profile Assessment: The French Experience*. Teoksessa: Broadfoot, P. (toim.) *Selection, Certification & Control. Social Issues in Educational Assessment*. London: Falmer Press. 199–220.
- Broadfoot, P. 1996. *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Broady, D. 1991. *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin. Andra korrigerade upplagan*. Stockholm: HLS Förlag.

- Brooke, N. & Oxenham, J. 1984. The Influence of Certification and Selection on Teaching and Learning. Teoksessa Oxenham, J. (ed.) 1984. Education versus Qualifications. A Study of Relationships between Education, Selection for Employment, and the Productivity of Labour. London: George Allen & Unwin. 147–175.
- Bryant, C. 1991 The Dialogical Model in Applied Sociology. Teoksessa Giddens' Theory of Structuration: a Critical Appreciation. Edited by Christopher G.A. Bryant & David Jary. London: Routledge. 176–200.
- Bryant, C. & Jary, D. 1991 Introduction: Coming to Terms with Anthony Giddens. Teoksessa Giddens' Theory of Structuration: a Critical Appreciation. Edited by Christopher G.A. Bryant & David Jary. London: Routledge. 1–31.
- Buhr, N. 2002. A Structuration View on the Initiation of Environmental Reports. *Critical Perspectives on Accounting* (2002) 13. 17–38.
- Clarke, M.M., Madaus, G.F., Horn, C.L. & Ramos, M.A. 2000. Retrospective on educational testing and assessment in the 20th century. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 32, No. 2. 159–181.
- Collier, A. 1998. Language, Practice and Realism. Teoksessa Parker, I. (toim.) *Social Constructionism, Discourse and Realism*. London: Sage. 47–58.
- Collins, R. 1979. *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Conrad, L. 2003. A Structuration Analysis of Accounting Systems and Systems of Accountability in the Privatised Gas Industry. *Perspectives on Accounting*. 1036 (2003). 1–26.
- Cremin, H. & Thomas, G. 2005. Maintaining Underclasses via Contrastive Judgement: can inclusive Education ever happen? *British Journal of Educational Studies*. Vol 53, No. 4. 431–446.
- Crisp, V. & Johnson, M. 2007. The use of annotations in examination marking: opening a window into markers' minds. *British Educational Research Journal*. Vol. 33, No. 6. 943–961.
- Dahl, R. 1968. Power. Teoksessa Sills, D.L. (toim.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*. London: The Macmillan Company & The Free Press.
- Dallmeyer, F.R. 1982. The Theory of Structuration: a Critique. Teoksessa A. Giddens. *Profiles and Critiques in Social Theory*. London: Macmillan. 18–25.
- Davies, J. & Brember, I. 1994. The First Mathematics Standard Assessment Tasks at Key Stage 1: issues raised by a five school study. *British Educational Research Journal*. Vol 20, No. 1. 35–40.
- Deleuze, G. 1988. Foucault. Käännös ja toimitus Hand, S. London: Athlone Press.
- Drewek, P. 2000. The Educational System, Social Reproduction, and Educational Theory in Imperial Germany. Teoksessa *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Edited by Thomas S. Popkewitz. Albany: State University of New York Press. 285–302.
- Durkheim, E. 1977. The Evolution of Educational Thought. *Lectures in the Formation and Development of Secondary Education in France*. Käännös: Collins, P. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ebel, R.L. 1972. *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ecclestone, K. & Pryor, J. 2003. 'Learning Careers' or 'Assessment Careers'? The Impact of Assessment Systems on Learning. *British Educational Research Journal*. Vol. 29, No. 4. 471–488.

- Ediger, M. 1993. Approaches to Measurement and Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 19. 41–50.
- Eggleston, J. 1983. School Examinations -- Some Sociological Issues. Teoksessa: Broadfoot, P. (toim.) *Selection, Certification & Control. Social Issues in Educational Assessment*. London: Falmer Press. 17–34.
- Eilertsen, T.V. & Valdermo, O. 2000. Open-book assessment: a Contribution to Improved Learning? *Studies in Educational Evaluation*. 26 (2000). 91–103.
- Eisner, E.W. 1993. Reshaping assessment in education: some criteria in search of practice. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 25, No. 3. 219–233.
- Ekström, M. 1992. Causal Explanation of Social Action. The Contribution of Max Weber and of Critical Realism to Generative View of Causal Explanation in Social Science. *Acta Sociologica* (1992) 35: 107–122.
- Englund, T. 2005. The discourse on equivalence in Swedish education policy. *Journal of Education Policy*. Vol. 20, No. 1 39–57.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fendler, L. 1998. What Is It Impossible to Think? A Genealogy of the Educational Subject. Teoksessa Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (eds.) *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power on Education*. New York: Teachers College Press. 39–63.
- Firestone, W.A., Fitz, J. & Broadfoot, P. 1999. Power, Learning, and Legitimation: Assessment Implementation Across Levels in the United States and the United Kingdom. *American Educational Research Journal*. Vol 36. No 4. 759–793.
- Foucault, M. 1980. *Power / Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977* by Michel Foucault. Toimitus: Gordon, C. Käännös: Gordon, C., Marshall, J. Mephram, J. Soper, K. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. 1990. *The History of Sexuality. Volume 1. An Introduction*. Käännös Hurley, R. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. 2005. *Tarkkailla ja rangaista. Suomentanut Eevi Nivanka*. Helsinki: Otava.
- Freedman, E.S. 1998. Six 1995 Evaluations of Statutory Assessment in England at Key Stage 2: methods and Findings. *Oxford Review of Education*. Vol. 24, No. 3. 345–364.
- Gambell, T. & Hunter, D. 2004. Teacher scoring of large-scale assessment: professional development or debilitation? *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 36, No. 6. 697–724.
- Gergen, K.J. 1998. Constructionism and Realism. How Are We to Go On? Teoksessa Parker, I. (ed.) *Social Constructionism, Discourse and Realism. Inquiries in Social Construction*. London: Sage. 147–156.
- Gergen, K.J. 2001. *Social Construction in Context*. London: Sage.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. 1995. *Markets, choice and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. 1979. *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. London: Macmillan Press.
- Giddens, A. 1982. *Profiles and Critiques in Social Theory*. London: Macmillan.
- Giddens, A. 1983. *A Contemporary Critique of Historical Materialism. Vol. 1 Power, property and the state*. London: Macmillan.

- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1987. *Social theory and modern sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity: self and society on the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1994. *Living in a Post-Traditional Society*. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. *Reflexive Modernization. Politics, Tradition, and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity. 56–109.
- Gipps, C. 1994. *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- Giroux, H. A. 1983. *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. A. 1989. *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.
- Habermas, J. 1986. *Philosophische Diskurs der Moderne: zwölf Vorlesungen*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1992. *Religion and rationality: essays on reason, God, and modernity*. Edited and with introduction by Aduardo Mendieta. Cambridge: Polity.
- Halila, A. 1950. *Suomen kansakoululaitoksen historia*. 4. osa. *Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921–1939)*. Porvoo: WSOY.
- Hall, K., Nind, M. & Sheehy, K. 2004. SATurated models of pupildom: assessment and inclusion / exclusion. *British Educational Research Journal*. Vol. 30, No. 6. 802–818.
- Harnisch, D.L. 1994. *Performance Assessment in Review: new directions for assessing student understanding*. *International Journal of Educational Research*. Vol. 21, No. 3. 341–350.
- Harré, R. 1981 *Rituals, Rhetoric and Social Cognitions*. Teoksessa Forgas, J.P. (Toim.) *Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding*. London: Academic Press. 211–224.
- Heiskala, R. 2000. *Toiminta, tapa ja rakenne: kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Herranen, J. 2003. *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana: järjestystä, konflikteja ja kaaosta*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hindess, B. 1996. *Discourses of Power: from Hobbes to Foucault*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hoskin, K. 1979. *The Examination, Disciplinary Power and Rational Schooling. History of Education*. 1979. Vol 8. No 2. 135–146.
- Husén, T. 1972. *Social background and educational career. Research perspectives on equality of educational opportunity*. Paris: OECD.
- Häyrynen, Y.-P. & Hautamäki, J. 1973. *Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka*. Helsinki: Weilin&Göös.
- Iisalo, T. 1975. *Keskikoulun toteuttamisvaihe Suomessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 41*.
- Iisalo, T. 1979. *Peruskoulu ja sen vaihtoehdot. Suomen peruskoulukeskustelun keskeiset vaiheet*. Teoksessa Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi, E. *Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen*. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:5. 1–107.



- Ilmonen, K. 1993. Anthony Giddensin "agentti" ja ranskalainen jälkistrukturalismi. *Sosiologia* 1/93. 3–15.
- Isling, Å. 1974. Vägen till en demokratisk skola: skolpolitik anh skolreformer i Sverige från 1880- till 1970-talet. Stockholm.
- Isosaari, J. 1973. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. 2. tarkastettu painos. Helsinki: Otava.
- Jacoby, H. 1984. Die Bürokratisierung der Welt. Umberarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt: Campus Verlag.
- Jary, D. 1991. 'Society as a Time Traveller': Giddens on Historical Change, Historical Materialism and the Nation-State in World Society. Teoksessa Giddens' Theory of Structuration: a Critical Appreciation. Edited by Christopher G.A. Bryant & David Jary. London: Routledge. 116–159.
- Jóhannesson, I.A. 1998. Genealogy and Progressive Politics. Reflections on the Notion of Usefulness. Teoksessa Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (eds.) Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power on Education. New York: Teachers College Press. 297–315.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 54–97.
- Kailanpää, A. 1962. Kansalaiskoulu. Porvoo: WSOY.
- Kantasalmi, K. 2008. Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys. Suomalaisen yliopistokoulutuksenrakenteistumisen analyysia. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 215. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ketonen, L. 1980. Suomen tyttöoppikoulut itsenäisyyden aikana peruskoulujärjestelmään siirtymiseen asti. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 85.
- Kilminster, R. 1991. Structuration theory as a world-view. Teoksessa Giddens' Theory of Structuration: a Critical Appreciation. Edited by Christopher G.A. Bryant & David Jary. London: Routledge. 74–115.
- Kiuasmaa, K. 1974. Oppikoulu 1940-luvun koulujärjestelmäkeskustelussa. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. N:o 7.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. 67.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A. Tutkimuksia. 105.
- Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus-tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: Tutkimuksia 16.
- Koskenniemi, M. 1978. Koulunuudistuksen 'suuri harppaus'. Peruskoulukomitea helmikesäkuussa 1964. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 63.
- Koski, L. 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä: yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 17. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kusch, M. 1993. Tiedon kentät ja kerrostumat. Michel Foucault'n tieteentutkimuksen lähtökohdat. Käännös: Hakosalo, H. Oulu: Kustannus Pohjoinen.

- Lahdes, E. 1979. Opetussuunnitelman painottuminen 1970-luvulla. Teoksessa Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi, E. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:5. 185–199.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 132. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, A. 1985. Kamppailu peruskoulusta. Helsinki: Opettajien kustannus.
- Lash, S. 1994. Reflexivity, Aesthetics, Community. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. Reflexive Modernization. Politics, Tradition, and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge: Polity. 110–173.
- Lawton, D. 1980. Politics of the school curriculum. London: Routledge.
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Lewy, A. 1991. Formative and Summative Evaluation. Teoksessa The International Encyclopedia of Curriculum. Lewy, A. (ed.) Oxford: Pergamon Press.
- Lundgren, U.P. 1981. Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori. Stockholm: Liber.
- Lyren, P.-E. 2008. Prediction of Academic Performance by Means of the Swedish Scholastic Assessment Test. Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 52, Issue 6. 565–581.
- Lysne, A. 2006. Assessment Theory and Practice of Students' Outcomes in the Nordic Countries. Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 50, No. 3. 327–359.
- Madaus, G.F. & Kellaghan, T. 1992. Curriculum Evaluation and Assessment. Teoksessa Jackson, P.W. (ed.) Handbook of Research on Curriculum. A Project of the American Educational Research Association. New York: MacMillan. 119–154.
- McCulloch, G. 2005. 'Disciplines Contributing to Education'? Educational Studies and the Disciplines. British Journal of Educational Studies. Vol. 50, No. 1. 100–119.
- Meštrović, S.G. 1998. Anthony Giddens. The Last Modernist. London: Routledge.
- Meyer, J.W. 1986. Types of Explanation in the Sociology of Education. Teoksessa Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Edited by John G. Richardson. New York Greenwood Press. 341–361.
- Moscovici, S. 1981. On Social Representations. Teoksessa Forgas, J.P. (ed.) Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding. European Monographs in Social Psychology. 26. London: Academic Press. 181–209.
- Müller, J. 2000. Critics and Reconstructors. On the Emergence of Progressive Educational Exoertise in South Africa. Teoksessa Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community. Edited by Thomas S. Popkewitz. Albany (N.Y.): State University of New York Press. 265–283.
- Mäkinen, K. 1998. Peruskoulun oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyminen englanninkielisen tekstin tuottamisessa ja arvioinnissa. Kasvatus 4 / 1998. 402–416.
- Neary, M. 1998. Contract Assignments and Change in Teaching, Learning and Assessment Strategies. Educational Practice and Theory. Vol 20, No 1. 43–51.
- Nevo, D. 1985. Role of Evaluator. Teoksessa The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Vol. 3. Husén, T. & T.N. Postlethwaite (eds.) Oxford: Pergamon. 1772–1774.
- Newton, P.E. 2005. The public understanding of measurement inaccuracy. British Educational Research Journal. Vol. 31, No. 4. 419–442.

- Niiniluoto, I. 2000. Tieto ja valta. Teoksessa Räikkä, J. & Wennberg, M. (toim.) Mitä on valta? Kuopio: UNIpress. 35–48.
- Noss, R. Goldstein, H. & Hoyles, C. 1989. Graded Assessment and Learning Hierarchies in Mathematics. *British Educational Research Journal*. Vol. 15, No. 2. 109–120.
- Numminen, J. 1982. Koululainsäädännön uudistus. Helsinki: Otava.
- Nurmi, V. 1979. Koulunuudistusten taustatekijöitä II. Yleissivistävä koulutus vv. 1959–1970. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 76.
- Oittinen, R.H. 1986 (1956). Koulujärjestelmän uudistaminen. Teoksessa Nurmi, V. (toim.) Dokumentteja maamme koulunuudistuksen perusvaiheista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 18.
- Onnismäa, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 313. Helsinki: Yliopistopaino.
- Parker, I. 1992. Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology. London: Routledge.
- Parsons, T. 1951. The Social System. London: Collier Macmillan Publishers.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet maamme koulunuudistusta vuosina 1956–1975 koskevien komiteamietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja. 113. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Pi-Hsia, H. 2010. Formative Assessment design for PDA Integrated Ecology Observation. *Journal on Educational Technology & Society*. Vol. 13, No. 3. 33–42.
- Popkewitz, T.S. 1997. The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*. Vol 29 no 2. 131–164.
- Popkewitz, T.S. 1998. Knowledge, Power, and Curriculum: Revisiting A TRSE Argument. *Theory and Research in Social Education*. Vol 26. No 1. 83–101.
- Popkewitz, T.S. 2000. Rethinking Decentralization and the State / Civil Society Distinctions. The State as a Problematic. Teoksessa Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community. Edited by T.S. Popkewitz. Albany (N.Y.): State University of New York Press. 173–200.
- Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Putwain, D.W. 2009. Assessment and examination stress in Key Stage 4. *British Educational Research Journal*. Vol. 35, No. 3. 391–411.
- Pölönen, K. & Pölönen, P. 1993. Oppilasarvostelu ja älykkyyskäsitteet maalaishänsäkoulukselta peruskouluun. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto.
- Pölönen, K. 1994. Arvostelujen arvostelua. Opettajain Lehden ja Opettajan välittämä kuva oppilasarvostelusta maalaishänsäkoulukselta peruskouluun (1921–1978). Suomen historian pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto.
- Reay, D. & Wiliam, D. 1999. ‘I’ll be a nothing’: structure, agency and the construction of identity through assessment [1]. *British Educational Research Journal*. Vol. 25, No. 3. 343–354.
- Rhedding-Jones, J. 2002. English elsewhere: glocalization, assessment and ethics. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 34, No. 4. 383–404.

- Richardson, T. & Johanningmeier, E.V. 1999. Intelligence Testing. The Legitimation of a Meritocratic Educational Science. *International Journal of Educational Research*. Vol. 27, Iss. 8. 699–714.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. 44.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B; 11.
- Räty, H., Pölönen K, Pölönen, P. & Snellman, L. 1995. Älyllisen kyvyn määrittely ja oppilasarvostelu–historiallisia näkökohtia. *Psykologia* 30 (1995). 179–185.
- Sainsbury, M., Schagen, I. & Whetton, C. 1995. Issues in the Evaluation of Standard Assessment Tasks and the Reliability of National Curriculum Assessment. *British Educational Research Journal*. Vol. 21, No. 2. 237–240.
- Sarjala, J. 1982. Suomalainen koulutuspolitiikka. 2. painos. Juva:WSOY.
- Scapens, R.W. & Macintosh, N.B. 1996. Structure and agency in management accounting research: A response to Boland's interpretive act. *Accounting, Organizations and Society*. Vol. 21, Issues 7–8. 675–690.
- Schaafsma, D. 1998. Performing the Self: Constructing Written and Curricular Fictions. Teoksessa Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (eds.) *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power on Education*. New York: Teachers College Press. 255–277.
- Schagen, I., Sainsbury, M. & Strand, S. 1999. Statistical Aspects of Baseline Assessment and its Relationship to End of Key Stage One Assessment. *Oxford Review of Education*. Vol. 25, No. 3. 359–367.
- Selwyn, N. 1997. Assessing Students' Ability to Use Computers: theoretical considerations for practical research. *British Educational Research Journal*. Vol. 23, No. 1. 47–59.
- Sharp, S. 1983. Psychologists and intelligence Testing in English Education, 1900–1940. Teoksessa: Broadfoot, P. (toim.) *Selection, Certification & Control. Social Issues in Educational Assessment*. London: Falmer Press. 35–50.
- Shay, S. 2008. Assessment at the boundaries: service learning as case study. *British Educational Research Journal*. Vol. 34, No. 4. 525–540.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simpson, C.H. & Rosenholz, S.J. 1986. Classroom Structure and the Social Construction of Ability. Teoksessa *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Edited by John G. Richardson. New York Greenwood Press. 113–138.
- Smith, K. & Tillema, H. 2007. Use of Criteria in Assessing Teaching Portfolios: Judgemental practices in summative evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 51, No. 1. 103–117.
- Spektri. 2008. Arviointikriteerit parantavat peruskoulun päättävien oikeusturvaa. *Spektri* 2 / 2008. 7–8.
- Strand, S. 2006. Comparing the predictive validity of reasoning tests and national end of Key Stage 2 tests: which tests are the 'best'? *British Educational Research Journal*. Vol. 32, No. 2. 209–225.

- Suomalainen, M. 1971. Ehtoja saaneiden ja luokalle jääneiden määrästä eräiden kokeiluperuskoulujen yläasteiden IX luokilla lukuvuoden 1970/71 päätyttyä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. 120.
- SVT. Suomen virallinen tilasto. 1965. Oppikoulut. Helsinki: Tilastokeskus.
- SVT. Suomen virallinen tilasto. IX: 90. 1974. Oppikoulut. Helsinki: Tilastokeskus.
- Takala, T. 1983. Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tutkimus kvalifikaatioihin ja koulutuskustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulua koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määreenä. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A. 151.
- Threlfall, J. 2005. The formative Use of Assessment Information in Planning—the Notion of Contingent Planning. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 53, No. 1. 54–65.
- Titscher, S. Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. 2002. *Methods of Text and Discourse Analysis*. Translated by Bryan Jenner. London: Sage Publications.
- Touraine, A. 2000. *Can we live together? Equality and difference*. Translated by David Macey. Cambridge: Polity Press.
- Tunstall, P. 2003. Definitions of the 'Subject': the relations between the discourses of educational assessment and the psychology of motivation and their constructions of personal reality. *British Educational Research Journal*. Vol 29., No. 4. 505–520.
- Tyler, R.W. 1942 / 1989. *Appraising and Recording Student Progress*. Teoksessa *Educational Evaluation: classical works of Ralph W. Tyler*. Edited by George F. Madaus and Daniel Stufflebeam. Boston: Kluwer Academic Publishers. 87–196.
- Urry, J. 1991. Time and Space in Giddens' Social Theory. Teoksessa *Giddens' Theory of Structuration: a Critical Appreciation*. Edited by Christopher G.A. Bryant & David Jary. London: Routledge. 160–175.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Varis, T. 1989. Vallan genealogia. Tutkimus Michel Foucault'n valtakäsityksistä. Tampereen yliopisto. Poliittikan tutkimuksen laitos. Rauhan- ja kehitystutkimuksen yksikkö. Tiedotteita 36.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Yliopistopaino.
- Weber, M. 1958 / 1971. *Gesammelte politische Schriften*. Dritte, erneut vermehrte Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, M. 1920 / 1965. *Die protestantische Ethik. Eine Aufsatzsammlung*. München: Siebenstern Taschenbuch Verlag.
- Weber, M. 1966. *Staatssoziologie. Soziologie der rationalen Staatsanstaalt und der modernen politischen Parteien und Parlamente*. Zweite, durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin: Dunker & Humblot.
- Whitty, G., Gewirtz, S. & Edwards, T. 2000. New Schools for New Times? Notes towards a Sociology of Recent Education Reform. Teoksessa *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Edited by Thomas S. Popkewitz. Albany: State University of New York Press. 111–130.
- Williams, J. & Ryan, J. 2000. National Testing and the Improvement of Classroom Teaching: can they coexist? *British Educational Research Journal*. Vol. 26, No. 1. 49–73.
- Williams, R. 1961 / 2001. *The long revolution*. Orchard Park (N.Y.): Broadview Press.
- Wrong, D. 1979. *Power. Its Forms, Bases and Uses*. Oxford: Basil Blackwell.

- Ylikoski, P. 2000. Onko valta kyky-käsite? Teoksessa Räikkä, J. & Wennberg, M. (toim.) Mitä on valta? Kuopio: UNIPress.
- Zelditch, M. Jr. 1992. Interpersonal power. Teoksessa Borgatta, E.F. & Borgatta, M.L (toim.) Encyclopedia of Sociology. Vol 2. New York: Macmillan.

## Liite 1. TUTKIMUSAINEISTO

### SÄÄDÖKSIÄ

Armollinen julistus (koulujärjestys) 26 / 1872, 27 §–34 §

Armollinen julistus 04.05.1881.

Armollinen julistus 62 / 1916

Asetus 190 / 1931, 13 §

Asetus 390 / 1947

Asetus 183 / 1952

Asetus 95 / 1953

Asetus 321 / 1958, 107 §, 108 §, 196 §

Asetus 168 / 1961

Asetus 466 / 1961

Asetus 29 / 1965

Asetus 443 / 1970

Asetus 325 / 1972

Asetus 716 / 1972

Asetus 398 / 1973

Peruskouluasetus 718 / 1984, 47 §–49 §

### MIETINTÖJÄ

Cygnæus, U. 1863. Ehdotuksia suomen kansakoulutoimesta. 20–21.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1946: 10.

Vuoden 1963 opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Toisen kotimaisen ja vieraan kielen opetus kansakoulussa. 1964:A8. 39–40.

Koulunuudistustoimikunnan mietintö. 1966: A 12. 42–43.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A4. 158–172. (POPS1)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A5. 59–60, 138–139, 151, 192–193, 231, 251–252. (POPS2)

Oppilasarvostelun uudistamistoimikunnan mietintö. 1973: 38.

Kouluhallitus. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. 29–26.

### HALLINNOLLISIA KÄSIKIRJOJA

Arajärvi, P. 1985. Koululainsäädännön käsikirja. Helsinki: Tammi.

Castrén, L.A. 1932. Kokoelma kansakoululakeja ja -asetuksia. Helsinki: 145.

Castrén, L.A. 1935. Kansakoululainsäädäntö. Helsinki: Valistus. 19–20, 33–34.

Hinkkanen, A. 1961. Uusi kansakoululainsäädäntö. Toinen painos. Helsinki: Valistus. 90–91.

Hinkkanen, A. 1963. Uusi kansakoululainsäädäntö. Kolmas painos. Helsinki: Valistus. 93–95, 502.

Hinkkanen, A. 1969. Kansakoululainsäädäntö. Viides, uudistettu painos. Helsinki: Valistus. 109–111, 482–483, 505–507, 519.

Hinkkanen, A. 1972. Kansakoululainsäädäntö. Kuudes, uudistettu painos. Helsinki: Valistus. 115–116, 503–508.

- Kerkkonen, K. 1913. Lisävihko Kansakoulun käsikirjaan kolmanteen painokseen. Helsinki: G.W. Edlund. 102.
- Kerkkonen, K. 1916. Kansakoulu-käsikirja. Järjestelmällinen kokoelma asetuksia, kiertokirjeitä y.m. Suomen kansanopetuksen alalta ynnä aakkosellinen aineisto. Helsinki: G.W. Edlund. 155, 190–191.
- Kerkkonen, K. 1920. Oppikoulu-käsikirja. Kokoelma asetuksia, määräyksiä, kiertokirjeitä y.m. Helsinki: Ahjo. 63–65, 74–76.
- Kerkkonen, K. 1923. Kansakoulu-käsikirja lisäyksineen. Järjestelmällinen kokoelma asetuksia, määräyksiä, kiertokirjeitä y.m. Suomen kansanopetuksen alalta ynnä aakkosellinen hakemisto. Porvoo: Werner Söderström. 190–191, 483–484.
- Kettunen, A. & Koski, E. 1972: Peruskoulun käsikirja. Porvoo: WSOY. 206–215.
- Lindström, A. & Kärkkäinen, L. 1986. Uusi koululainsäädäntö III. Mikkeli: Länsi-Savo. 56–61.
- Lönnbeck, G.F. 1889. Kansakoulun Käsikirja. Suomen kansakoululaitosta koskevien asetusten ja esivallallisten säädäntöjen järjestöllinen kokoelma ynnä opetusmuodollisia osoituksia sekä aikaluwunmukainen ja aakkosellinen aineisto. Kansakoulun alalla työskenteleväin sekä muiden kansalaisten käytettäväksi. Helsinki: G.W. Edlund. 81.
- Lönnbeck, G.F. 1900. Kansakoulun käsikirja. Suomen kansakoulutointa koskevien asetusten ja määräysten kokoelma, ynnä aineistoja. Toinen, kokonaan uudistettu painos. Helsinki: G.W. Edlund. 143, 192–193.
- Lönnbeck, G.F. 1907. Kansakoulun käsikirja. Suomen kansakoulutointa koskevien asetusten ja määräysten kokoelma, ynnä aineistoja. Kolmas, lisätty painos. Helsinki: G.W. Edlund. 149, 202, 203, 304–305.
- Meinander, R. & Aattonen, T. 1953. Oppikoulun hallinto. Porvoo: WSOY. 40–50.
- Meinander, R. & Aattonen, T. 1957. Oppikoulun hallinto. Toinen painos. Porvoo: WSOY. 46–50, 57–58.
- Meinander, R. & Aattonen, T. 1960. Oppikoulun hallinto. Kolmas painos. Porvoo: WSOY. 61–65, 72–73.
- Meinander, R. & Aattonen, T. 1965. Oppikoulun hallinto. Neljäs painos. Porvoo: WSOY. 79–83, 94.
- Meinander, R. & Aattonen, T. 1967. Oppikoulun hallinto. Viides, uusittu painos. Porvoo: WSOY. 106–111.
- Puupponen, L. 1934. Oppikoulut, niiden järjestysmuoto, hallinto ja toiminta. Helsinki: Otava. 32–34, 92–93.
- Puupponen, L. 1945. Oppikoululainsäädäntö selityksineen. Helsinki: Otava. 35–42.
- Puupponen, L. 1949. Oppikoululainsäädäntö vuosina 1946–1949 selityksineen. Vuonna 1946 julkaistun ”oppikoululainsäädäntö selityksineen” kirjan liite. Helsinki: Otava. 8–10.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1977. Peruskoulun hallinto 1977. Kolmas uudistettu painos. Helsinki: Suomen kunnallisliitto. 125–132.
- Ruuhijärvi & Toivonen. 1984. Kunnan kouluhallinto.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1985. Peruskoulun hallinto. Juva: WSOY. 179–181.
- Toivonen, E. & Toivonen, M. 1974. Kunnallinen ja yksityinen oppikoulu. Helsinki: Suomen kunnallisliitto. 195–200.



## KOULUHALLITUKSEN / OPETUSHALLITUKSEN OHJEITA

Koulutoimen Ylihallitus. Kiertokirje, 17.12.1889.  
Koulutoimen Ylihallitus. Kiertokirje, 168, 27.01.1893  
Koulutoimen Ylihallitus. Kiertokirje, 07.05.1895  
Koulutoimen Ylihallitus. Kiertokirje, 22.05.1900  
Koulutoimen Ylihallitus. Kiertokirje, 18.12.1903  
Koulutoimen Ylihallitus. Kiertokirje, 10.04.1907  
Koulutoimen Ylihallitus. Kiertokirje, 31.03.1910  
Koulutoimen Ylihallitus. Kiertokirje, 17.03.1914  
Koulutoimen Ylihallitus. Kiertokirje, 09.02.1917  
Kouluhallitus. Kiertokirje, 08.03.1920  
Kouluhallitus. Kiertokirje 406, 23.12.1920  
Kouluhallitus. Kiertokirje 419, 14.04.1921  
Kouluhallitus. Kiertokirje 665, 16.12.1929  
Kouluhallitus. Kiertokirje 874, 18.06.1943  
Kouluhallitus. Kiertokirje 1656, 19.05.1947  
Kouluhallitus. Kiertokirje 1700, 16.01.1948  
Kouluhallitus. Kiertokirje 1765, 02.12.1949  
Kouluhallitus. Kiertokirje 1833, 02.05.1952  
Kouluhallitus. Kiertokirje 1841, 03.10.1952  
Kouluhallitus. Kiertokirje 1854, 18.05.1953  
Kouluhallitus. Kiertokirje 1938, 07.09.1956  
Kouluhallitus. Kiertokirje 1940, 23.11.1956  
Kouluhallitus. Yleiskirje 11335, 03.08.1956  
Kouluhallitus. Ryhmäkirje 8150, 27.04.1956  
Kouluhallitus. Yleiskirje 1926, 11.05.1956  
Kouluhallitus. Ryhmäkirje 8703, 4501, 12.05.1956  
Kouluhallitus. Yleiskirje 3942, 5201, 22.08.1958  
Kouluhallitus. Yleiskirje 1974, 06.06.1958  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2022, 07.04.1961  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2032, 08.09.1961  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2035, 12.10.1961  
Kouluhallitus. Yleiskirje 1455, 30.03.1962  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2049, 02.03.1962  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2061, 08.06.1962  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2065, 03.08.1962  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2080, 28.12.1962  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2089, 29.03.1963  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2100 / 1495, 02.08.1963  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2111,  
  
Kouluhallitus. Yleiskirje 1561, 05.11.1965  
Kouluhallitus. Yleiskirje 2170, 1574, 13.05.1966  
Kouluhallitus. Yleiskirje 1719, 2277, 19.12.1969  
Kouluhallitus. Yleiskirje 1731, 19.02.1970

Kouluhallitus. Ryhmäkirje 3228, 10.05.1971  
 Kouluhallitus. Ryhmäkirje 4270, 4337, 10.06.1971  
 Kouluhallitus. Ryhmäkirje 6490, 5735, 22.07.1971  
 Kouluhallitus. Yleiskirje 1886, 2418, 27.04.1972  
 Kouluhallitus. Yleiskirje 1889, 2420, 08.05.1972  
 Kouluhallitus. Yleiskirje 1890, 2421, 09.05.1972  
 Kouluhallitus. Yleiskirje 2422, 16.05.1972  
 Kouluhallitus. Yleiskirje 2494, 11.04.1973  
 Kouluhallitus. Yleiskirje 2503, 21.05.1973  
 Kouluhallitus. Yleiskirje 2711, 27.05.1976  
 Kouluhallitus. Yleiskirje 2740, 29.09.1976  
 Kouluhallitus. Yleiskirje 3108, 26.11.1979

## OPPIENNÄTYKSIÄ JA OPETUSSUUNNITELMIA

Kouluhallitus. POPS -70. Opas 1. Ev.lut. uskonto. 35–37. (usk70)  
 Kouluhallitus. POPS -70. Opas 6. Matematiikka. 13–16. (mat70)  
 Kouluhallitus. POPS -70. Fysiikka ja kemia. 47–48. (f&k70)  
 Kouluhallitus. POPS -70. Opas 16. Peruskoulun opetuksellinen ohjaus.  
 Kouluhallitus. POPS -70. Opas 40. Ortodoksinen uskonto. 51–53. (ort70)  
 Kouluhallitus. 1976. Oppilaalle vieraat kielet. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppi-  
 ainekseksi englannin kielessä (ensimmäisenä oppilaalle vieraana kielenä) ja ruotsin  
 kielenä (toisena oppilaalle vieraana kielenä). 61–70. (en-ru76)  
 Kouluhallitus. 1976. Äidinkieli. Ehdotus perustavoitteiksi ja perusoppiaineekseksi perus-  
 koulussa. 155–163. (äi76)  
 Kouluhallitus. 1976. POPS -70. Fysiikka ja kemia. POPS-opas, uudistettu laitos. 14–15.  
 (f&k76)  
 Kouluhallitus. 1978. Opetussuunnitelma. Saksa peruskoulun 1. vieraana kielenä. 33–39.  
 (sa78)  
 Kouluhallitus. 1979. Oppimääräsuunnitelma. Ranska peruskoulun 1. vieraana kielenä. 34–40.  
 (ra79)  
 Kouluhallitus. 1980. Peruskoulun yläasteen valinnaiskieli (englanti, saksa, ranska, venäjä).  
 Oppimäärät ja opetussuunnitelmalliset ohjeet. 17–21. (kie80)  
 Valtion oppikoulujen opetussuunnitelmat. Nykykielet. 1971. 10–11, 53–58. (okkie71)  
 Valtion oppikoulujen opetussuunnitelmat. Äidinkielen opetussuunnitelma keskikoulua  
 varten. 26.04.1973. 38–43. (okäi73)  
 Kouluhallitus. 1983. Peruskoulun kielenopetuksen opas. Koulutus- ja täydennysosa. Vieraat  
 kielet. 53–65. (kie83)

## OPPIKIRJOJA

Bruhn, K. 1959. Johdatus opetusoppiin. Porvoo: WSOY. 325–334.  
 Cavinus, G. 1961 Betygsättningen i folkskolan. Porvoo: Söderström & co. 9–15, 64–144.

- Heinonen, V. 1961. Koulusaavutustestit. Kasvatustieteiden Tutkimuskeskuksen julkaisuja II. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Helsinki: Otava.
- Koort, P. 1969. Koulun kokeet. Helsinki: Otava.
- Karvonen, J. 1968 koulusaavutusten mittaaminen ja oppilasarvostelu peruskoulussa. Teoksessa Nöjd, O. (toim.) Peruskoulua kohti. Yleisradion ja television peruskoulupedagogiikan johdannot. Helsinki: Weilin+Göös. 130–140.
- Koskenniemi, M. 1946. Kansakoulun opetusoppi. Toinen, täydennetty painos. Helsinki: Otava. 345–360.
- Koskenniemi, M. 1952. Miten voisin lisätä todistuksen tehoa? Teoksessa K. Saarialho & M. Koskenniemi (toim.) Kansakoulun työtapoja. II osa. 2. painos. Porvoo: WSOY. 116–128.
- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1954. Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulunopettajan työhön. Helsinki: Otava. 245–257.
- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1965. Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulunopettajan työhön. Kolmas painos. Helsinki: Otava. 245–257.
- Koskenniemi, M. 1959. Opettamisen taito. Johdatusta oppi- ja ammatillisten koulujen opettajan työhön. 2. painos. Helsinki: Otava. 140–147.
- Koskenniemi, M. 1967. Opettamisen taito. Johdatusta toisen asteen koulun opettajan työhön. 4. painos. Helsinki: Otava. 128–134.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava. 168–177.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1974. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Kolmas, tarkistettu painos. Keuruu: Otava. 168–177.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1978. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Neljäs, tarkistettu painos. Keuruu: Otava. 168–177.
- Lahdes, E. 1969. Peruskoulun opetusoppi. Helsinki: Otava. 250–262.
- Lahdes, E. 1973. Peruskoulun opetusoppi. Helsinki: Otava. 244–257.
- Lehtovaara, A. & Koskenniemi, M. 1954. Kasvatuspsykologia. Helsinki: Otava. 271–290.
- Lehtovaara, A. & Koskenniemi, M. 1964. Kasvatuspsykologia. Kolmas painos. Helsinki: Otava. 260–278.
- Lehtovaara, A. & Koskenniemi, M. 1978. Kasvatuspsykologia. Keuruu: Otava. 187–209.
- Leino, J., Kalla, H. & Paasonen, J. 1978. Matematiikan didaktiikka 2. Helsinki: Kirjayhtymä. 141–163.
- Lilius, A. 1926. Skolpedagogikens huvudfrågor. Helsingfors: Holger Schildts förlag. 118–120.
- Lilius, A. 1950. Koulukasvatusopin pääkysymyksiä. Kolmas painos. Porvoo: WSOY. 120–122.
- Saarialho, K. 1951. Koulutodistukset ja lasten vanhemmat. Teoksessa K. Saarialho & M. Koskenniemi (toim.) Kansakoulun työtapoja. I osa. 2. painos. Porvoo: WSOY. 59–63.
- Salmela, A. 1944. Kansakoulun oppilasarvostelu. Kansakouluopettajain jatko-opintoyhdistyksen julkaisuja IV. Helsinki: Otava. 14–33, 50–100.
- Soininen, M. 1907. Opetusoppi I. Toinen painos. Helsinki: Otava. 14–22.
- Soininen, M. 1923. Opetusoppi I. Kolmas painos. Helsinki: Otava. 20–26.
- Soininen, M. 1931. Opetusoppi I. Neljäs painos. Helsinki: Otava. 20–26.
- Soininen, M. 1945. Lyhyt kasvatus- ja opetusoppi. Neljäs, tarkistettu painos. Helsinki: Otava. 94–98.
- Vahervuo, T. 1958. Arvosanojen antaminen. Keuruu: Otava.
- Virtanen, L. 1977. Biologian didaktiikka. Helsinki: Otava. 113–128.

## ARTIKKELEITA

- Aattonen, T. 1948. Koulujärjestyksen määräykset oppilaiden luokalta siirtämisestä. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXV (5). 129–132.
- Alén, L. 1933. Oppikoulun alimman luokan pääsytutkinto. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXX. 173–180.
- A.P. 1932. Eräs tapa kokeiden arvostelemissa. Opettajain lehti. N:o 51, 867–868.
- Cavonius, G. 1955. Kansakoulussa luokalle jääneiden arvosanoista. Opettajain lehti. N:o 9, 16–17.
- Gästrin, J. 1938. Danska examineringar. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXV. 17–31.
- Haahtela, K. 1952. Ajatuksia eri oppiaineissa käytetystä arvostelutavasta oppikouluissamme. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXIX. 51–62.
- Haahtela, S. 1951. Koulutodistusten ”yleiset arvostukset”. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXVIII (5). 243–250.
- Hakama, K. 1959. Arvosanoista ja arvostelemisesta. Kasvatusopillinen aikakauskirja. XCVI. 154–166.
- Harkola, U. 1934. Oppilaiden tutkintopelko ja tuskallinen ahdistus. Kasvatus ja koulu. Kahdeskymmenes vuosikerta. 158–168.
- Heikinheimo, O. 1915. Mitä toivomuksia on kodilla koulun harjoittamaan oppilasarvosteluun nähden? II. Kasvatus ja koulu. Toinen vuosikerta. 351–352.
- Heinonen, V. 1959. Koulusaavutustesteistä. Kasvatus ja koulu. 45. vuosikerta. 114–121.
- H.V. 1928. Katsauksia. Oppilaan persoonallisuuden yleisarvostelusta. Kasvatus ja koulu. Neljästoista vuosikerta. 105–108.
- Johnsson, M. 1892. Sananen koulujen nykyisestä arvostelutavasta. Tidskrift utgifven af pedagogiska föreningen i Finland. Helsingfors: Finska litteratur sällskapets tryckeri. 284–293.
- Juurmaa, J. 1957a. Subjektiiivisen oppilasarvostelun menetelmistä. Opettajain lehti. N:o 4, 4–6.
- Juurmaa, J. 1957b. Subjektiiivisen oppilasarvostelun psykologisista virhelähteistä. Opettajain lehti. N:o 46, 4–5.
- Kaarela, P. 1947. Kesikikoulun päästötodistus ja menestyminen lukioluokilla. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXIV. 164–166.
- Kallio, N. & Tegengren, G. 1935. Kouluhallituksen järjestämät kesikikoulun matematiikan kokeet. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXII. 253–259.
- Kallio, N. 1951. Matematiikan, fysiikan ja kemian arvosanojen määräämisestä oppikoulussa. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXVIII. 11–14.
- Ketonen, O. 1951. Arvosteluista ja arvosanoista. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXVIII (5). 226–238.
- Ketonen, O. 1952. Suhteellisesta ja absoluuttisesta arvostelusta. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXIX (3). 131–144.
- Kivekäs, E. 1952. Oppikoulun reaaliaineiden arvostelusta. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXIX (3). 144–150.
- Koort, P. 1965. Den akademiska bedömningens subjektivitet. Kasvatusopillinen aikakauskirja. CII. 11–15.
- Kuuskoski, U. 1936. Kouluvilpin vastustamisesta varsinkin matematiikan kokeissa. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXIII. 137–143.

- Lahti, A. 1932. Koelaskujen kasvatuksellinen merkitys ja niitten käyttö kansakoulussa. Opettajain lehti. N:o 31, 530–534.
- L.A.P.P. 1957. Vieraiden kielten neloskurjuus keskikoulussa–korjattava sairausilmiö. Koulusanomat. 2. vuosikerta, n:o 5, 10–11.
- Lehtovaara, A. 1952. Oppikoulujemme pääsytutkinnon ongelma. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXIX. 43–51.
- Lundelin, A. 1951. Luokalta siirtämisen perusteet. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXVIII (1). 5–8.
- Mäkelä, V. 1962. Oppikoulun arvostelusta. Kasvatus ja koulu. Neljäskymmeneskahdeksas vuosikerta. 244–245.
- Niskanen, E.A. 1969. Oppikoulun arvostelun ulotteisuudesta I. Kasvatusopillinen aikakauskirja. CVI. 132–163.
- Niskanen, E.A. 1969. Oppikoulun arvostelun ulotteisuudesta II. Kasvatusopillinen aikakauskirja. CVI. 196–201.
- O.B. 1870. Koulututkinnot. Tidskrift utgifven af pedagogiska föreningen i Finland. Helsingfors: Finska litteratur sällskapet tryckeri. 276–283.
- Ojander, Y. 1935. Oppilaskokeiden järjestämisestä ja arvostelemisesta. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXII. 259–273.
- Oksanen, N. 1937. Oppi- ja kansakoulunopettajain yhteistoiminnasta oppikoulun pääsytutkintoa silmällä pitäen. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXIV. 275–280.
- Raevuori, V. 1951. Voidaanko kielten ala-arvoisten numeroiden lukumäärää saada vähenemään? Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXVIII (3). 148–152.
- Rosenqvist, A.R. 1918. Kokeista ja arvosteluista koulussa. Psykologis-pedagogisia näkökohtia. Tidskrift utgifven af pedagogiska föreningen i Finland. LV. Helsingfors: Finska litteratur sällskapet tryckeri. 49–62.
- Sainio, M.A. 1950. Huomioita kansakoulun oppilasarvostelusta päästökirjojen valossa. Kasvatus ja koulu. Kuudesviidettä vuosikerta. 21–30.
- Serlachius, A. 1915 Mitä toivomuksia on kodilla koulun harjoittamaan oppilasarvosteluun nähden? I. Kasvatus ja koulu. Toinen vuosikerta. 350–351.
- Simola, L. 1933. Kansakoulujen kirjallisista loppututkinnoista. Opettajain lehti. N:o 51, 726–729.
- Somerkivi, U. 1955. Luokalle jäämisen ongelma. Opettajain lehti. N:o 41, 6–7.
- Sorainen, K. 1938. Älykkyysskokeista pääsytutkinnon yhteydessä. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXV. 379–393.
- Sorainen, K. 1947. Luokallejäämisen psykologiaa. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXIV. 21–26.
- Tuomola, U. 1957. Näkökohtia oppikoulun oppilasarvostelusta. Kasvatusopillinen aikakauskirja. XCIV (3–4). 121–129.
- Vahervuo, T. 1948. Oppilaitosten oppilasarvostelu. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXV. 5–27.
- Vahervuo, T. 1951. Suhteellinen ja absoluuttinen arviointisysteemi. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXXVIII (5). 238–243.
- Vehvilä, S. 1936. Erilaisista luokalta siirtämismenetelmistä ja niiden vaikutuksesta ylioppilaskirjoitusten tuloksiin. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXIII. 143–151.
- Vesterinen, E. 1935. Yhdenmukaisuutta arvosteluun. Kasvatusopillinen aikakauskirja. LXXII. 352–356.

## TUTKIMUKSIA

- Hakkarainen, P. 1973. Tavoitteiden, opetuksen suunnittelun ja arvioinnin välisistä yhteyksistä. Peruskoulun tavoitetutkimus IV. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 178 / 1973. 23–24.
- Heinonen, V. & Ritvanen, R. 1970. Kansakoulun todistusarvosanojen konstanssista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos 71 / 1970. 3–4.
- Kangasniemi, E. & Mäki-Rahkola, M. 1975. Peruskoulun ala-asteen oppilasarvostelusta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 251 / 1975. 1–13.
- Korpinen, E. 1976. Sanallisen tiedotteen kehittäminen peruskoulun ala-asteelle. Sanallisen tiedotteen käyttö peruskoulussa, opettajien käsityksiä sanallisen tiedotteen sisällöistä, arvioitavista piirteistä ja esitystavasta sekä opettajien asennoituminen arviointitoimintaan ja käsitykset arvioinnin tehtävistä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 264 / 1976. 3–22.
- Leimu, K., Hirvi, V. & Linnakylä, P. 1973. Oppimistavoitteiden taksonomisesta kuvaamisesta äidinkielen sovellutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. 183 / 1973. 9–11.
- Leimu, K. 1974. Opetustoimen evaluaatiotyön hahmotusta ja muuan sovellutus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. 221 / 1974. XI, 3–4.
- Leimu, K. & Saari, H. 1976. Koulukoe- ja arviointitoiminnan kehittämisestä Suomessa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 77 / 1976. 44–49.
- Linnakylä, P. 1974. Oppilaiden ja opettajien asenteet yhteisiä kokeita kohtaan sekä kokemukset ja odotukset yhteisten kokeiden funktioista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 222 / 1974. 1–27.
- Peltonen, M. 1969. Oppilasarvostelun häiriöistä. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A VOL. 28. Tampere: Tampereen yliopisto. 11–15.
- Pitkänen, P. 1965. Kielitaidon luokitusjärjestelmä ja sitä vastaava koetehtävätyypistö kielitaidon psykometrista mittaamista varten. Kasvatustieteen tutkimuskeskuksen selostesarja. 15. 22–23.
- Puro, J. 1971. Kokeiluperuskoulujen yhteiset matematiikan kokeet lukuvuonna 1970–71. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 101 / 1971. 1–2.
- Rönholm, P.-O. 1973. Den prognostiska förmågan hos det centrala provet i finska i årskurs 6 i försöksgrundskolorna våren 1969. Rapporter från Pedagogiska forskningsinstitutet. Evalueringsavdelningen. 180 / 1973. 11–14.
- Sipinen, O. 1967 Lukuaineiden keskiarvon konstanssista. Korrelatiivinen tutkimus kahdessa oppikoulussa. Acta Universitatis Tamperensis. SER A VOL 16. Tampere: Tampereen yliopisto. 13–25.
- Takala, S. 1971. Kokeiluperuskoulujen yhteiset oppilaalle vieraiden kielten kokeet 1970–1971. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston toimeksiantotutkimuksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 115 / 1971. 1–2.
- Takala, S. 1980 Kriteerimittamisen käsitteestä ja käytännön sovellutuksista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita. 146 / 1980. 1–18.

## LAUSUNTOJA

OAJ. 1982. Peruskoulun opetussuunnitelman kehittäminen 1980-luvulla. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö. 16.

Teiniliitto. 1973. Lausunto oppilasarvostelun uudistamistoimikunnalle.

## Liite 2. ANALYYSIKÄYTÄNNÖT

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyviä analyysiesimerkkejä.

Kohteen määrittely:

Opettajan vaikeimpia tehtäviä on oppilaittensa arvosteleminen. Ei sen takia, että arvonumeroiden jakaminen sinänsä olisi vaikeaa: vähäisen rutiinin omaava opettaja helposti oppii antamaan ”kohtuuden mukaan” ala-arvoisia, tyydyttäviä ja hyviä arvonumeroita. Syynä on se, että koulun arvosteluun **sisältyy kaksi olennaisesti toisilleen vastakkaista tehtävää**, joiden sopusointuun saattaminen harkitsevalle ja omantunnontarkalle opettajalle aina jatkuvasti tuottaa päänvaivaa. Kouluarvostelun pitäisi toisaalta palvella yksilöä, tukea hänen kehittymistään ja kypsymistään, toisaalta palvella sitä yhteiskuntaa, jonka jäseniksi oppilaat ovat valmistumassa. Nämä tavoitteet eivät ole samalla suunnalla. (Koskeniemi 1959, 141.)

Kirjoittajalle itsestään selvänä lähtökohtana on, että arviointia käytetään joihinkin erityisiin tarkoituksiin. Kirjoittaja määrittelee nämä tehtävät, jotka ovat sitten jatkossa tekstin käsittelyn punainen lanka.

(A 718 / 1984:)

Oppilas, joka kaikissa arvostelluissa aineissa on saanut ainakin välttävän arvosanan, siirretään lukuvuoden koulutyön päättyessä **seuraavalle vuosiluokalle**. Oppilas, joka yhdessä aineessa on saanut heikon arvosanan saa ehdot ja **voi päästä seuraavalle vuosiluokalle** suoritettuaan tässä aineessa hyväksytyn tutkinnon. Kouluhallitus määrää, milloin heikko arvosana jossakin aineessa ei aiheuta **vuosiluokalle jäämistä**. Samoin kouluhallitus määrää, mitkä aineet arvostellaan yhteisellä arvosanalla, missä aineissa annetaan useita arvosanoja ja mitkä aineet **vuosiluokalta siirtämisessä** on katsottava yhdeksi, sekä antaa muut tarvittavat ohjeet oppilaiden arvostelusta ja arvosanoista.

Vuosiluokka määritetty keskiöön. Vuosiluokka korostuu ja täsmentyy, kun määritellään erilaiset vaihtoehdot oppilaan ja vuosiluokan suhteesta.

Toimijoiden nimeäminen ja toiminnan rajat:

Tilaisuus ehtojen suorittamiseen on järjestettävä peruskoulun oppilaalle kesäkuun viimeisenä arkipäivänä, ei kuitenkaan lauantaina. Painavasta syystä **koulun johtaja** voi yksittäistapauksissa **huoltajan pyynnöstä** antaa tilaisuuden ehtojen suorittamiseen muunakin ajankohtana. Ehtojen suorittamisen hyväksymisestä päättää **koulun johtaja yhteistoimin** asianomaisen **opettajan kanssa**. Peruskoulun oppilaan vuosiluokalta siirtämisestä ja päästötodistuksen antamisesta päättävät **koulun johtaja ja oppilaan opettajat yhdessä**. (A 718 / 1984)



Tekstissä spesifioidaan yksiselitteisesti toimijat ja näiden tehtävät. Samoin tekstissä määritellään toiminnan luonnetta. Koulun johtajan ja opettajan päätökset ovat yksiselitteisesti näiden tehtäviä, kun taas huoltajan asema näyttäytyy anovan kansalaisen asemana. Huoltajan tahdon toteutuminen on toisen päätöksestä riippuvainen. Koulun johtaja ja opettaja määritellään toimijaverkoston jäseniksi.

Avainsanat:

(A 718 / 1984:)

Tilaisuus ehtojen suorittamiseen on järjestettävä peruskoulun oppilaalle kesäkuun viimeisenä arkipäivänä, ei kuitenkaan lauantaina. Painavasta syystä koulun johtaja voi yksittäistapauksissa huoltajan pyynnöstä antaa tilaisuuden ehtojen suorittamiseen muunakin ajankohtana. Ehtojen suorittamisen hyväksymisestä **päättää** koulun johtaja yhteistoimin asianomaisen opettajan kanssa. Peruskoulun oppilaan vuosiluokalta siirtämisestä ja päästötodistuksen antamisesta **päättävät** koulun johtaja ja oppilaan opettajat yhdessä.

Lääninhallitus voi, jos oppilaan arvostelua tai vuosiluokalta siirtämistä koskeva **päätös** on ilmeisesti virheellinen, velvoittaa opettajan tai opettajat toimittamaan uuden arvostelun tai määrätä, mikä arvosana oppilaalle on annettava, taikka määrätä oppilaan vuosiluokalta siirtämisestä.

Paitsi että toimijat erityisine tehtävineen on selvästi määritelty, korostuu tekstissä toiminnan luonne: arvioinnissa on kyse päätöksistä. Se vahvistuu toistoin ja se yksiselitteisesti kuvaa toimintaa.

Arvioinnin käytännön ratkaisuja on suuresti haitannut se, että evaluaation taustalla olevia **tavoitteita** ei ole riittävästi täsmennetty. Tämä ei koske vain yksityisten opetustilanteiden tai opetusjaksojen taikka POPS-mietinnön kaltaisen valtakunnallisen suunnitelman **tavoitteita**, vaan myös kaiken takana olevia yleisiä koulutuspoliittisia ja jopa yhteiskuntapoliittisia **tavoitteita**. Viimeksi mainitut säätelevät arvioinnin pedagogisia **tavoitteita** ja määräävät sen ”hengen”. (Lahdes 1973, 245.)

Tavoite avainsanana korostuu jälleen toistoin sekä spesifioituu nimettäessä eri tasojen tavoitteet. Jatkossa teksti edelleen määrittelee yksityiskohtaisemmin näitä tavoitteita.

Toistot:

(Asetus 718 / 84:)

Oppilas, joka kaikissa arvostelluissa aineissa on saanut ainakin välttävän arvosanan, siirretään lukuvuoden koulutyön päättyessä **seuraavalle vuosiluokalle**. Oppilas, joka yhdessä aineessa on saanut heikon arvosanan saa ehdot ja voi **päästä seuraavalle vuosiluokalle** suoritettuaan tässä aineessa hyväksytyn tutkinnon. Kouluhallitus määrää, milloin heikko arvosana jossakin

aineessa ei aiheuta **vuosiluokalle jäämistä**. Samoin kouluhallitus määrää, mitkä aineet arvostellaan yhteisellä arvosanalla, missä aineissa annetaan useita arvosanoja ja mitkä aineet **vuosiluokalta siirtämisessä** on katsottava yhdeksi, sekä antaa muut tarvittavat ohjeet oppilaiden arvostelusta ja arvosanoista.

Vuosiluokka korostuu toistoin. Vastaava toistoja hyödyntävä esimerkki oli edellinen tavoitteita koskeva tekstikatkelma.

Synonyymit:

Oppilaiden koulusaavutuksia arvioidaan tekemällä havaintoja opetustilanteissa sekä järjestämällä erilaisia **suullisia ja kirjallisia kokeita**. Vaikka seuraavassa tarkastellaan arvostelun ongelmia lähinnä kirjallisten kokeiden näkökulmasta, on muistettava myös muiden arviointitapojen tärkeys esim. kielten suullisessa esityksessä, musiikkiesityksissä jne.

**Arviointimenetelmien** on täytettävä eräitä yleisiä vaatimuksia:

Koulutyön tulosarvioinnissa tulee **arviointimenetelmän** – koulukokeen tms. kohdistua nimenomaan siihen asiaan, jonka oppimista halutaan mitata. Sanotaan, että mittauksen tulee olla pätevää eli validia. **Koemenetelmän** on myös annettava tarkkaa ja virheetöntä tietoa oppilaan suorituksesta. Tätä ominaisuutta kutsutaan mittauksen reliabiliteetiksi. Sekakoosteisessa luokassa oppimisedellytykset ja myös oppimistulokset vaihtelevat suuresti. Kelvollisen **mittausvälineen** avulla on kyttävä määrittelemään kunkin oppilaan erilainen taso näissä asioissa, ts. **mittausmenetelmällä** tulee olla hyvä erottelukyky. Erottelukyvyn välttämättömänä ehtona on, että koetehtävien vaikeustaso on sopiva ja että tehtävät vaihtelevat vaikeustasoltaan riittävästi. Virheetöntä tietoa voi **koemenetelmä** antaa vain siinä tapauksessa, että se on objektiivinen, ts. **kokeen** antamat tulokset ovat riippumattomia siitä, kuka kokeen järjestää ja suoritukset arvostelee. Kokeiden järjestämisen tulee käydä vaivattomasti ja niiden tarkastuksen on oltava nopeaa ja vähätöistä.

Edellä esitettyjä vaatimuksia tarkasteltaessa voidaan sanoa, että nykyisin käytössä olevat tavanomaiset **tulosarviointimenetelmät** täyttävät varsin puutteellisesti nämä vaatimukset. (POPS1, 162–163.)

Koulukokeiden synonyymit tai niitä lähellä olevat yleisemmän tason ilmaisut ovat samalla interdiskursiivisia linkkejä psykometriikan alueelle. Näillä synonyymeilla arkista ja perinteistä kouluarviointia ilmiötä tieteellistetään.

Intertekstuaaliset linkit (sanasto):

Koulun kokeiden tulee täyttää **mittauksille** yleensä asetettavat vaatimukset. Kokeen tulee olla **pätevä eli validi**. Mukaan otettavien tehtävien tulee siten peittää mahdollisimman laajasti kohteena oleva alue, ja samalla niiden tulee edustaa kurssin keskeisiä kohtia. Kokeen tuloksen tulee olla **pysyvä eli**

**reliaabeli**, so. sattuman vaikutuksista vapaa. Kokeisiin on sijoitettava eri vaikeustasoa olevia osioita (item), jotta koe **erottelisi** oppilaat. Arvosteluperusteiden tulee olla niin selkeitä, että tulos on arvostelijasta riippumaton eli **objektiivinen**. Lisäksi kokeen tulee olla riittävän käytännöllinen, so. nopea valmistaa, suorittaa ja tarkastaa sekä halpa. (Lahdes 1969, 251.)

Esimerkin termistö ja ajattelumalli on lainattu psykometriikasta. Ilmiö tieteellistyy termistövalinnoin.

Aktiivin / passiivin käyttö, nominalisaatio.

Standardikokeen **normitaulukot laaditaan** standardointivaiheen koetulosten perusteella. Jos **koe on laadittu** kelvollisesti, sen kokonaispistemäärien jakautuma on tutkitussa näytteessä normaali. Oppilaiden **koetulokset voidaan nyt ilmoittaa** haluttua asteikkoa käyttäen. Tavallisesti **käytetään traditionaalista arvosana-asteikkoa**, jonka vaihteluväli on siis 4–10. Koulusaavutuskokeen pistemäärien empiirisen **jakautuman perusteella voidaan laatia** normiarvosanataulukot. Normitaulukoita laadittaessa **on lähdetty siitä**, että koko maan kyseisen luokkatason kaikkien oppilaiden keskiarvo on 7 ja arvosanojen hajonta (selvitetään tarkemmin TV-ohjelmassa) on 1,33. (Karvonen 1968, 136–137.)

Passiivinen ilmaisumuoto kadottaa toimijat ja tekijät taka-alalle. Heidän sijaansa korostuvat menettelytavat ja periaatteet. Tässä esimerkissä korostuvat psykometriikasta lainattavat periaatteet.

Arviointimenetelmien **kehittämisen kannalta** helppokäyttöisyys on hyvin tärkeä vaatimus. Koulutyön jatkuvassa **uudistumisessa tapahtuu nopeita muutoksia** koko opetustoiminnassa. Tavoitteet, opetuksen muodot, materiaalit jne. muuttuvat ja opettajien on koettava aktiivisesti seurata tätä muutosta. Tämä merkitsee, että opettajan on käytettävä yhä enemmän aikaa pysyäkseen tehtäviensä tasalla. On kohtuutonta edellyttää, että **koulutuksen uudistumisen perusedellytyksenä** olisi nimenomaan opettajan työmäärän ja velvollisuuksien lisääminen. Perustellusti voidaankin esittää kärjisty: **uudistuminen tapahtuu** sellaisten menetelmien ja materiaalien varassa, joiden käyttö on aikaisempiin olosuhteisiin verrattuna helpompaa ja jotka antavat parempia tuloksia kuin aikaisemmat ratkaisut. Sama pätee erittäin hyvin juuri evaluaatiotoiminnassa. Mittavälineiden tulee nimenomaan helpottaa opettajan työtä. (m1973:38, 94.)

Nominaaliset ilmaisut häivyttävät toimijoita ja osallisia. Heidän sijaansa korostuu uudistusprosessi, mitä vahvistetaan myös toistoin.

Vuosiluokalle **jättämistä pyritään välttämään** koulun yksipuolisena toimenpiteenä. Milloin **vuosiluokalle jääminen** oppilaan heikon suoritustason perusteella kuitenkin näyttäisi ilmeiseltä, tulee koulun hyvissä ajoin ennen **päätöksen tekemistä** ottaa yhteys huoltajaan. (per85, 33.)

Tässäkin esimerkissä toiminta katoaa passiivisten ja nominaalisten ilmaisuja alle. Menettelyt korostuvat niiden tekijöiden sijaan.

Prosessi-ilmaukset:

Toimintaprosessit

Oppilaan arvostelusta **päättää** koulun asianomaisen aineen **opettaja**. Käyttäytymisen ja huolellisuuden **arvostele** asianomainen **luokanopettaja** tai, jos oppilaalla on **useampia opettajia**, nämä yhdessä. [...] Peruskoulun oppilaan vuosiluokalta siirtämisestä ja päästötodistuksen antamisesta **päättävät** koulun **johtaja** ja oppilaan **opettajat yhdessä** (A 718 / 1984.)

Toimintaprosessissa osalliset tehtävineen on selvästi osoitettu.

Tapahtumaprosessit

Päästötodistusten **kirjoittaminen tapahtuu** myös kouluhallituksen kaavan mukaiselle lomakkeelle. Ne on **kirjoitettava** erityisellä **huolella**. Päästötodistukseen merkitään myös ala-asteella suoritettujen arvostelujen yhdistelmä, jossa ovat viimeisimmät arvostelut kaikista ala-asteella opetuista aineista. Tämän vuoksi ala-asteen opettajien on tärkeää huolehtia siitä, että oppilaalla on arvosanat kaikista ala-asteella opetuista aineista merkittyinä oppilaskorttiin. Mikäli jostakin painavasta syystä jokin arvosana puuttuu, on siitä oltava huomautus oppilaan päästötodistuksessa. (Kettunen & Koski 1972, 210.)

Oppilaskortti voi olla myös sellainen, että se seuraa oppilasta ala-asteelta yläasteelle. Tällöin on etuna, **ettei** oppilaasta **tarvitse kirjoittaa** muuta kuin yksi kortti ja että koko kouluajan tiedot ovat samassa kortissa. Haittana on, että korttien täyttäminen tulee kirjavaksi huolimatta yksiselitteisistä ohjeista.

Jos sekä ala- että yläasteella käytetään erillisiä kortteja, ala-asteen **kortin täyttäminen tapahtuu** heti syyslukukauden alussa, kun oppilas aloittaa koulunkäyntinsä. Tiedot korttiin saadaan virkatodistuksesta sekä oppilaan huoltajalta ilmoittautumisen yhteydessä. On myös mahdollista, että koululautakunta täyttää keskitetysti perustiedot koulunsa aloittavista ja toimittaa näin täytetyt kortit koululle. Tällöin **päästään korttien yhdenmukaiseen täyttämiseen**. Yläasteen **kortin täyttäminen tapahtuu** parhaiten siten, että ala-asteen koulut lähettävät syyslukukauden alussa yläasteelle siirtyneistä oppilaista laaditut omat oppilaskorttinsa lainaksi.

**Korttien täyttäminen tapahtuu** joko luokittain luokanvalvojan työnä tai, mikäli koululla on kanslia-apulainen, hänen toimestaan.

Oppilaskortistoa on pidettävä huolellisesti. **Merkinnät tulee tehdä** aina ajallaan. Kun arvostelut on koottu eri opettajilta luokanvalvojan kirjaan, ne siirretään sieltä oppilaskorteille. **Todistusten kirjoittaminen tapahtuu** korttien perusteella. Kortit on täytettävä erittäin huolellisesti. **Täyttämisessä tulee käyttää** mustekynää. Mitään **yliviivauksia, hankaamista tai muita arvosanojen korjausmerkintöjä ei saa esiintyä**. Yläasteella kortteihin on merkittävä myös oppilaan tasokurssiaineissa opiskelema kurssi. Tämä merkintä tehdään arvosanan viereen. (Kettunen & Koski 1972, 212–213.)

Tapahtumaprosessit yhdistyneinä passiivisiin ja nominaalisiin ilmaisuihin korostavat arvioinnin menettelytapoja ja arvioinnin dokumentteja arvioijien sijaan. Tässä tekstinäytteessä korostuvat erityisesti arvioinnissa tuotettavat dokumentit, niiden määrämuotoisuus ja virheettömyys. Niiden keskeinen asema korostuu myös toistoin.

Modaalisuus:

Lyhyesti sanottuna arvosteluasteikkojen käyttö on nykyään kutakuinkin **sekasortoista**. Ja se aiheuttaa käytännössä **huomattavia haittoja**. Arvostelujen epäyhtenäisyydestä nimittäin seuraa, että käytännössä ei lähimainkaan saavuteta niitä tarkoituksia, jotka edellä esitetyn mukaan olisi arvostelulle asetettava. Esim. oppikouluun oppilaita valittaessa **ei** arvostelujen epäyhtenäisyyden takia todellakaan **voida** kiinnittää juuri mitään huomiota pyrkijäin kansakoulutodistuksiin. Samoin on laita kuihin oppilaitoksiin nähden. Yhtä vähäiseksi jää todistusten arvosanojen merkitys myöskin silloin, kun erilaisiin tehtäviin valitaan työntekijöitä. Ja kuinka suuri merkitys niillä kuitenkin voisi olla, jos arvostelusysteemi olisi parempi! Näin ollen kukaan ei periaatteessa vastustane vaatimusta, että oppilasarvostelu **on yhtenäistettävä**. **Parasta olisi**, jos tuo yhtenäistäminen voisi tapahtua yht'aikaa kautta maan ja kaikenlaisissa oppilaitoksissa.

**On selvää**, että oppilasarvostelua **ei voida saada** täysin luotettavaksi minkään systeemin avulla, koska arvostelu joka tapauksessa jää opettajien suoritettavaksi, **eivätkä** nämä **tietenkään milloinkaan voi kokonaan vapautua** subjektiivisuudesta. Muuta arvostelun yhtenäisyyttä **voidaan** kuitenkin huomattavasti **parantaa** arvostelusysteemiä muuttamalla. Seuraavassa esitämme eräitä uudistusehdotuksia, jotka miltei kaikki koskevat arvosteluasteikkojen käyttöä. Nämä ehdotukset ovat kauttaaltaan sellaisia, jotka **voidaan toteuttaa** tietyillä säädöksillä. (Vahervuo 1948, 9–10.)

Kirjoittaja vahvistaa viestinsä moninkertaisin modaalisin ilmaisin. Kirjoittaja arvottaa nykytilan. Sen perusteella muutos on välttämätön. Muutos on lisäksi mahdollinen. Kirjoittaja arvottaa muutoksen menettelytapaa. Näytteen alkupuolella ilmenevät (ja tekstin kokonaisuudessa tätä laajemmin) ne keskeiset seikat, joiden ympärille ja joita vahvistamaan teksti rakentuu, nimittäin yhtenäisyyden vaade sekä arviointitiedon käyttöarvo.

Toiseen tutkimusongelmaan liittyviä esimerkkejä

Tyyli, argumentointi ja kokonaisrakenne

Kunkin lukukauden työajan lopussa on oppilaan lukukauden osoittama käyttäytyminen ja huolellisuus sekä tiedot ja taidot eri aineissa arvosteltava. Ensimmäisen, toisen ja kolmannen luokan syyslukukauden lopussa voidaan arvostelu jättää antamatta.

Arvosanat merkitään numeroilla 10–4, jolloin numerot 10 ja 9 tarkoittavat kiitettäviä, 8 ja 7 tyydyttäviä, 6 ja 5 välttäviä sekä numero 4 heikkoja tietoja ja taitoja.

Oppilaalle ei anneta arvosanaa aineessa, jonka opiskelusta hänet on kokonaan vapautettu. Arvosanaa käyttäytymisessä ja huolellisuudessa ei merkitä ero- eikä päästötodistukseen.

Oppilaan arvostelusta päättää asianomaisen aineen opettaja. Käyttäytymisen ja huolellisuuden arvostelun suorittaa luokan opettaja tai, jos luokalla on useampia opettajia, nämä yhdessä.

Oppilaan arvosanat on merkittävä koulun oppilasluetteloon ja hänelle annettavaan lukukausitodistukseen.

Kun oppilas on suorittanut peruskoulun koko oppimäärän, merkitään arvostelu hänelle annettavaan päästötodistukseen. Päästötodistuksen allekirjoittavat luokanvalvoja sekä koulun johtaja. Koulun johtajan oikeaksi todistama jäljennös on säilytettävä koulun arkistossa. (A 443 / 1970, 98 §.)

Asetustekstin virallinen tyyli ei erityisesti huomioi vastaanottajaa. Se on kuvaavaa: esitetään välttämättömät toimet. Kirjoittaja ei perustele sanomaansa; tekstin asema asetuksena sinällään määrittää velvoittavuuden. Aseman takia argumentointi ei ole tarpeen. Rakenteeltaan teksti on luetteleva ja yksilöivä: määritellään menettelyt ja niiden suorittajat.

Kiinnitämme huomion suoritusmerkintöihin muistaen, että myös vertailevissa arvosanoissa jokainen hyväksyvä arvosana usein on samalla suoritusmerkintä. Silloinkin, kun opiskelu ei ehkä pääasiassa ole vain suorituksiin pyrkimistä, suoriutuminen muodostaa joka tapauksessa erään kannustimen, motiivin opiskelulle. Vai olisiko parempi sanoa, että hylkäävän arvosanan (”reppujen”) pelko muodostaa tuon motiivin. Pidämme yleisen myönteisten ja kielteisten menetelmien vaikutuksia koskevan tutkimuksen tulosten nojalla varsin todennäköisenä, että hylkäävien arvosanojen käyttäminen opiskelun motiivina on kasvatuksellisesti epäilyttävä menetelmä. Tästä seuraa välittömästi vaatimus, että hylkääviä arvosanoja pitäisi käyttää mahdollisimman vähän. Samaan tulokseen tulemme myös aivan toiselta suunnalta lähtien. On näet selvää, että hylkäävän arvosanan aiheuttama uusi suoritus on niin

yhteiskunnan kuin ao. yksilön kannalta enemmän tai vähemmän ja tavalla tai toisella ”epäekonomista”.–Mainitusta vaatimuksesta ja sen toteuttamismahdollisuuksista puhumme enemmän seuraavassa kappaleessa 7. (Vahervuo 1958, 38.)

Näytteessä kirjoittaja luo suhteen vastaanottajaan suoraan puhuttelemalla. Luodaan yhteisen toiminnan ja asioiden käsittelyn alue. Oppikirjatekstin tulee vakuuttaa lukijansa; asioiden perustelu on välttämätöntä. Kirjoittaja perustelee sanomansa päättelyketjussa. Johtopäätökselle esitetään useita, eri suunnilta haettuja perusteluja. Kirjoittaja vahvistaa perusteluja arvioimalla niiden episteemistä asemaa, tiedollista vahvuutta. Kirjoittaja esittää ongelman, heikkouden vallitsevassa käytännössä sekä ratkaisun tähän ongelmaan. Esitetty ratkaisu perustellaan.

Intertekstuaalisuus: merkitykset, tyyli, lainausten suoruus, konteksti ja funktio, esioletukset & torjuttavat seikat

Kunkin lukukauden koulutyön päättyessä on oppilaan lukukauden aikana osoittama käyttäytyminen ja huolellisuus sekä tiedot ja taidot eri aineissa arvosteltava. Arvosanat merkitään koulun oppilasluetteloon ja todistuksiin, joiden kaavat vahvistaa kouluhallitus, numeroilla 4–10, jolloin arvosana 4 osoittaa heikkoja, arvosanat 5 ja 6 osoittavat välttäviä, 7 ja 8 tyydyttäviä sekä 9 ja 10 kiitettäviä tietoja ja taitoja. (A 718 / 1984.)

Peruskouluasetuksen 47 §:n mukaan kunkin lukukauden koulutyön päättyessä arvostellaan oppilaan lukukauden aikana osoittama käyttäytyminen ja huolellisuus sekä tiedot ja taidot eri aineissa.

Koulussa pidetään oppilasluetteloa, johon arvosanat merkitään. Kouluhallitus on vahvistanut todistuskaavat, joihin arvosanat merkitään numeroille 4–10.

Arvosanat ovat seuraavat:

4 heikot tiedot ja taidot

5–6 välttävät tiedot ja taidot

7–8 tyydyttävät tiedot ja taidot

9–10 kiitettävät tiedot ja taidot

(Lindström & Kärkkäinen 1986, 57.)

Tilaisuus ehtojen suorittamiseen on järjestettävä peruskoulun oppilaalle kesäkuun viimeisenä arkipäivänä, ei kuitenkaan lauantaina. Painavasta syystä koulun johtaja voi yksittäistapauksissa huoltajan pyynnöstä antaa tilaisuuden ehtojen suorittamiseen muunakin ajankohtana. Ehtojen suorittamisen hyväksymisestä päättää koulun johtaja yhteistoimin asianomaisen opettajan kanssa. Peruskoulun oppilaan vuosiluokalta siirtämisestä ja päästötodistuksen antamisesta päättävät koulun johtaja ja oppilaan opettajat yhdessä. (A 718 / 1984)

Tilaisuus ehtojen suorittamiseen järjestetään peruskoulun oppilaille vain kesäkuun viimeisenä arkipäivänä, ei kuitenkaan lauantaina.

Jos huoltaja pyytää, voi koulun johtaja yksittäistapauksessa painavasta syystä antaa oppilaalle tilaisuuden ehtojen suorittamiseen muunakin ajankohtana. Asiasta päätettäessä olisi kuitenkin neuvoteltava ao. kuulustelevan opettajan kanssa. Ehtojen suorittamisen hyväksymisestä päättää koulun johtaja yhdessä oppilaan opettajien kanssa. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että päätösprosessissa ovat mukana ne opettajat, jotka ottavat ao. päivänä vastaan ehtolaiskuulusteluja. (Lindström & Kärkkäinen 1986, 57.)

Linkki hallinnollisesta käsikirjasta asetuksen tekstiin on spesifioitu. Tyyli ja termistö ovat yhteiset. Tekstien erot ilmenevät lähinnä muuttuneessa sanajärjestyksessä ja yksittäisinä lisätyinä sanoina. Tekstissä vahvistetaan asetuksessa esitetty käsittelemättä sitä laajemmin lähdetekstiä tai problematisoimatta sitä. Käsikirjatekstissä asetusteksti on lähtökohtana eikä asetuksessa esitettyä torjuta.

Jos opettaja todistuksen avulla pyrkii saamaan itselleen luotettavan ja monipuolisen kuvan oppilaansa tilasta ja kehitysmahdollisuuksista, jos oppilaalle sen avulla koetetaan antaa kasvatuksellisesti tehokas arviointi hänen suorituksistaan ja mahdollisuuksistaan ja jos sen avulla vanhemmille pyritään antamaan tietoja, jotka helpottaisivat kodin ja koulun yhteistyötä lapsen kasvattamisessa, olisi sovinnasta todistusta jollakin tavoin täydennettävä ja parannettava.

Kun koko arvostelujärjestelmän muuttuminen varmastikin tulee olemaan hidasta, lieenee parasta, että sovinnasten todistusten rinnalle koetetaan kehittää uudenlaisia arvostelumuotoja, jotka toisaalta korvaavat numerotodistusten puutteellisuuksia ja toisaalta muodostuvat uuden paremman todistuksen alkumuodoiksi.

Tavoitteeksi olisi asetettava sellainen todistusjärjestelmä, jonka avulla lapsi ja hänen vanhempansa saisivat tietää, mitä lapsi koulussa on saanut aikaan ja miten työskennellyt, mitä hän voisi saada aikaan, jos häntä sopivasti autettaisiin sekä mitä tässä lähinnä olisi tehtävä. Lapsen persoonallisuudesta ja sen kasvun edellytyksistä olisi pyrittävä tekemään selkoa tavalla, joka hyödyttäisi kaikkia lapsen kanssa tekemisiin joutuvia.

Perehtyäksemme niihin ongelmiin, jotka kohtaavat opettajaa, kun hän alkaa etsiä sovinnaisia todistuksia parempia keinoja voidakseen oppilaittensa vanhemmille tiedottaa niistä edistysaskelista ja puutteista, jotka hänen mielestään edellyttävät myös kodin taholta tulevia toimenpiteitä, tutustumme seuraavassa eräisiin käytännössä toteutettuihin kokeiluihin. Olisi toivottavaa, että asiaa ryhdyttäisiin meilläkin laajemmalti kokeilemaan

Professori Peter Petersenin kokeilukoulussa Jenassa on menetelty seuraavasti. Kustakin lapsesta annetaan kerran vuodessa ns. selostus (Bericht).

Kokemus osoittaa, että monet vanhemmat- ja juuri etupäässä ne, jotka haluavat ja voivat suunnitelmallisesti huolehtia lastensa kasvatuksesta-ovat hyvin kiitollisia saadessaan numerotodistusten lisäksi yksityiskohtaisempia tietoja siitä, mihin lapsi voisi päästä ja miten he voisivat tässä olla avuksi. Parhaana



todistuksena tästä on se, että kasvatusopillisessa korkeakoulussa moniaat vanhemmat vasta selostuksen saatuaan ovat tulleet opettajan kanssa pitämään neuvoa siitä, mihin kotona olisi ryhdyttävä. (Koskenniemi 1952, 117, 127.)

Oppilaan edistymistä koskeva diagnostinen arviointi on tarkoitettu myös kodeille. Ellei näin olisi, todistuksia ei tarvitsisi lukukaudesta toiseen kirjoittaa virallisille lomakkeille. Mutta kodin ja koulun yhteistyö oppilaan kehityksen hyväksi jää vaillinaiseksi, jos lapsen opintoja koskevat tiedotukset rajoittuvat vain tuohon asiakirjaan. Todistus saa tässä tapauksessa enemmän sosiaalisen kuin kasvatuksellisen merkityksen. Huoltajan joutuvat kiinnittämään liian paljon huomiota esim. siihen, millaisia omien lasten todistukset ovat naapurin tai sukulaislasten todistuksiin verrattuina, ja liian vähän huomiota siihen, mitä he itse voisivat asiassa tehdä. Viimeksi mainittu näkökulma edellyttää, että he saavat jatkuvasti tietoja lapsensa opiskelusta ja että näitä tietoja käytetään hyväksi vanhempien ja opettajan välisessä yhteistyössä.

Tällainen yhteistyö helpottuu ja tehostuu, jos evaluointi on monipuolista ja jatkuva. Yhteisille toimille luovat pohjan tiedot siitä, millaisia ovat oppilaan opintoedellytykset ja miten hän on näitä käyttänyt, mitä vaikeuksia hänellä ehkä on ollut ja miten hän ne on voittanut, miten hän on käyttänyt hyväksi suhteellisen voimakkaina esiintyviä taipumuksiaan jne.

On varsin toivottavaa että opettaja–vaikka viralliset ohjesäännöt eivät häntä tähän ehkä velvoitakaan–aika ajoin ja mieluummin säännöllisin välien antaisi kaikkien oppilaittensa huoltajille niin myönteisiä kuin kielteisiä kehityksen piirteitä kuvaavia selostuksia. (Koskenniemi & Hälinen 1970,173–174.)

Mutta koulun ei myöskään tarvitse tyytyä nykyiseen olotilaan. Arvostelua voidaan täydentää–nimenomaan pyrkimällä menetelmiin, jotka ovat omiansa edistämään yksityisen oppilaan kehitystä opintialla.

Vaikeus on tietenkin siinä, että sovinnaiset arvonumerot ilmaisevat vain paljoutta. Mitä on tehty niiden ansaitsemiseksi, ei todistuksesta käy ilmi. Kasvatuksen kannalta olisi kuitenkin kovin tärkeää tiedottaa niin oppilaalle kuin hänen vanhemmilleen, mitä tämä on koulussa saanut aikaan, miten työskennellyt sekä mitä hän voisi saada aikaan, jos kaikki asianosaiset tekisivät parhaansa.

Vähin mitä opettaja asiassa voi tehdä, on antaa sovinnaiseen todistukseen liittyviä suullisia lisätietoja, arviointeja ja kehotuksia oppilaalle ja jos mahdollista myös puheilleen tullee kodin edustajalle. Olisi vielä parempi, jos tällainen tavanomaisen todistuksen täydennys olisi kirjallinen. Tällöin siitä tulisi täsmällisempi ja se tavoittaisi kaikki kodit–nekin jotka eivät hakeudu kosketuksiin opettajan kanssa. (Koskenniemi 1959,143, 144.)

Tekstinäytteissä kirjoittaja kehittää samaa teemaa, nimittäin sanallisia arviointeja. Ne liittyvät kodin ja koulun yhteistyön kehittämiseen. Edelleen yhteisenä lähtöoletuksena on kasvatuksen tehostaminen juuri sanallisella palautteella. Kirjoittaja lainaa ja kehittää aiempia tekstejään. Viittaukset jäävät kuitenkin epäsuoriksi, mutta sama sisällöllinen ajatus vahvistuu tekstistä toiseen: sanallisen arvioinnin suotavuus kasvatuksen tehostajana sekä

kotien ja koulun yhteyden vahvistajana. Lopulta vuosikymmenien keskustelun jälkeen teema virallistuu myös asetukseen (A 718 / 1984, 47 §).

Usein on mahdollista luokitella osatehtävät myös seuraavan järjestelmän mukaan: 1) yksityisten tosiasiaien tunteminen, 2) yleistysten esittäminen, 3) sovellutusten esittäminen ja 4) asian arvon ja merkityksen osoittaminen (Heinonen, 1961 68).

Käyttätymistavoitteet voivat perustua esim. seuraavalla tavalla jäsennettyihin tavoitetaksonomioihin. Tässä kuvauksessa viitataan niihin tehtäviin, joiksi ko. tavoitteet voidaan operationaalistaa ja joita harjoitellaan ja joiden suoritusta arvioidaan pyrittäessä ko. tavoitteisiin.

#### BLOOMIN TYÖRYHMIEN TAVOITETAKSONOMIOIDEN KUVAUS

##### Kognitiivinen alue

1. Tietäminen. Tässä luokassa tehtävät mittaavat yksityiskohtien, käsitteiden, esitettyjen yleistysten, menetelmäkuvausten ja systematisointien toistonomaista hallintaa.
2. Ymmärtäminen. Tehtävissä vaaditaan joko taitoa ilmaista toisin tietoaineuksen yleistäviä väittämiä tai johtopäätösten tekoa tai kykyä yhdistää uudet ilmaukset ja johtopäätökset tietoaineukseen.
3. Soveltaminen. Mittauksen kohteena on periaatteiden ja yleistävien käsitteiden käyttäminen käytännön tilanteiden kuvaukseen tai selittämiseen sekä niissä osoitettujen ongelmien ratkaisemiseen.
4. Analysoiminen. Tehtävät vaativat tietoaineuksen erilaisten osatekijöiden kuten tosiasiaiden ja olettamusten erottelua tai jonkin kohteen puitteissa asiaankuuluvan ja -kuulumattoman aineksen erottelua tai yleisten väittämien, päättelytaitojen ja tavoitteiden identifiointia tietoaineuksessa.
5. Syntetisoiminen. Tehtävänä on yhteenvedon tai yleisen toimintamallin kehittäminen tietoaineuksen keskeisistä kohdista.
6. Arvioiminen. On suoritettava tietoaineuksen luotettavuuden ja edustavuuden tutkiskelua aineksen sisäiseen johdonmukaisuuteen tai ulkoisiin vertailuperusteisiin nojaten. (m1973:38, 65–66.)

##### Affektiivinen alue

1. Vastaanottaminen. [...]
2. Vastaaminen. [...]
3. Arvostaminen. [...]
4. Arvojen jäsentäminen. [...]
5. Arvokokonaisuuden leimaama käyttäytyminen. [...]

##### Psykomotorinen alue

1. Jäljittely. [...]
2. Ohjeenmukainen toiminta. [...]
3. Toiminnan täsmentyminen. [...]
4. Toiminnan koordinaatio. [...]

5. Luonteva toiminta. [...] (m1973:38, 66–67.)

Todistusarvosana perustuu jatkuvan näytön havainnoimisella ja summatiivisilla kokeilla saatuun palautteeseen.

Kiitettävän arvosanaan yltyminen edellyttää oppilaalta paitsi oppimäärän keskeisen sisältöön ja siihen perustuvien taitojen hallintaa myös hyviä valmiuksia itsenäiseen työskentelyyn, vaatimaan opitun soveltamiseen, luovaan ilmaisuun ja ongelmanratkaisuun. Arvosanassa voidaan ottaa huomioon myös oppilaan myönteinen asenne ja halu toimia kasvatustavoitteiden edellyttämällä tavalla.

Opetussuunnitelmassa vahvistetusta oppimäärästä keskeiseksi katsottavan oppiaineen ja keskeisten taitojen hallinta tuottaa oppilaalle tyydyttävän arvosanan.

Mikäli oppilas kykenee vain puutteellisesti saavuttamaan keskeiset tavoitteet, esimerkiksi tiedollisella alueella vain mekaanisissa taidoissa, mutta työskentelee kuitenkin koulukasvatukselle asetettujen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaisesti, hän saa välttävän arvosanan.

Heikon arvosanan saa oppilas silloin, kun hänellä on oppiaineessa vain hyvin puutteellisia ja hajanaisia tietoja ja taitoja ja kun hänellä ei ole edellytyksiä jatkaa aineen opiskelua seuraavalla vuosiluokalla. Tällöin ei luokalle jättämistäkään pidä välttää, jos se on oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista ja antaa hänelle paremmat edellytykset oppivelvollisuuden suorittamiseen. (per85, 31.)

Tekstinäytteet ovat eri asemista tuotetut. Ne ovat peräisin eri vuosikymmeniltä. Teksteissä kuitenkin käsitellään samaa teemaa hyvin yhtenäisellä tavalla. Ainoastaan keskimmaisessä näytteessä tämä lähdeteksti nimetään: taustalla on Bloomin taksonominen ajattelu. Tekstiketju kuvaa tässä tapauksessa havainnollisesti tietyn ajattelumallin virallistumista: Vanhin esiintymä on opettajankoulutuksen oppikirjassa 1960-luvun alussa (Heinonen, 1961), siis varsin pian Bloomin taksonomian ensimmäisen version julkaisemisen jälkeen. Seuraava esiintymä on arviointia uudelleen suuntaamaan pyrkivässä mietinnössä peruskoulun jo käynnistyttyä (1973). Siinä Bloomin malli näyttäytyy täydentyneenä. Kognitiivisen alueen portaikko on kuitenkin 1960-luvun alkuun nähden yhtenevä. Lopulta ajattelumalli virallistuu 1980-luvun puolivälissä opetussuunnitelman perusteissa (1985). Siinä havainnollistuu myös psykomotorisen ja erityisesti affektiivisen alueen kytkös arviointiin kognitiivisen alueen rinnalla. Ajattelumallin virallistumiseen on näin kulunut lähes neljännesvuosisata; silti tämä arvioinninnäkökulma on ollut keskustelussa eri asemissa koko uudistuksen pitkän kaaren ajan.

Tekstien merkityssisältö on näin paljolti yhteinen. Tyyli sen sijaan on muuttunut. Viimeinen tekstinäyte tuo esiin oppilaan vanhempia tekstejä vahvemmin. Varhaiset tekstit sen sijaan tuovat etusijalle periaatteet ilman toimijoita. 1970-luvun teksti nimeää Bloomin ajattelumallin alkulähteeksi. Muut tekstit eivät sen sijaan nimeä tätä alkuperää. Tekstit eivät liioin viittaa toisiinsa osoittamaan, että ajattelumalli on ollut esillä koulutuksellisessa keskustelussa

Suomessa. Bloomin ajattelumalli hyväksytään kaikissa teksteissä lähtökohdaksi. Näkökulma siihen ei ole kriittinen, arvioiva tai torjuva.

#### Interdiskursiivisuus

##### - ilmiöalueen ilmaisutapa

Kehotus annetaan enintään kahdessa aineessa. Kehotukseen voidaan sisällyttää yksityiskohtaisia huomautuksia esim. siitä, mikä puoli ko. aineen opiskelussa kaipaa erityistä tehostamista. Kehotukseen voidaan sisällyttää myös yleisempiä huomautuksia esim. oppilaan asennoitumisesta koulutyöhön, huolimattomuudesta tai kirjallisten tehtävien epäsiisteydestä. Huomautusten ohella on ilmoitettava myös oppilasta koskevat mahdolliset myönteiset havainnot.

Niille oppilaille, joille ei anneta kirjallista kehotusta, voidaan, mikäli opettajakunta katsoo siihen syytä olevan, antaa kotiin vietäväksi myönteisiä havaintoja sisältävä kirjallinen ilmoitus. (Meinander & Aattonen 1967, 106.)

Näyte nojaa suoraan hallinnolliseen lähteeseen ja sen ilmaisutapaan, joka pyrkii yksilöimään kaikki menettelytapaan liittyvät vaihtoehdot.

Näkökulma, josta arvostelua tarkastelemme, on sikäli tieteellinen, että pyrimme mahdollisuuksien mukaan välttämään perustelemattomia yksityisiä mielipiteitä (ks. 12 s. VII). Tarkastelun lähtökohta samoin kuin sen päämäärä saadaan kuitenkin käytännöstä kuten yleensäkin käytäntöön suuntautuvassa pedagogisessa tutkimuksessa. Aiheen käsittely on tutkimuksen luontoista ennen muuta siinä, että esitellään ja vertaillaan erilaisia mahdollisuuksia ja ratkaisut suoritetaan deduktiivisesti yleisesti tunnetuista seikoista sekä asetetusta päämäärästä lähtien. Käsiteltäviksi tulevat kysymykset ovat suurelta osalta sen luotoisia, että niiden varsinainen tilastollinen tai muu empiirinen todistaminen on joko mahdotonta tai tarpeetonta, sen sijaan voidaan useissa kohdin esittää empiiristä materiaalia esimerkkeinä havainnollistamaan deduktiivista tietä saatuja tuloksia.

Pääasiallinen kysymysten asettelu muodostuu seuraavaksi:

Miksi arvosanoja annetaan eli arvostelua suoritetaan ja on suoritettava? Millaista arvostelun tulisi olla, jotta se täyttäisi tehtävänsä? Miten sellaiseen arvosteluun voidaan päästä, ts. millä tavalla arvostelua olisi tarkoituksenmukaisimmin suoritettava? (Vahervuo 1958, 11.)

Kirjoittaja määrittelee kirjoittamisen tavan tieteelliseksi. Kirjoittaja luettelee ikään kuin tutkimusongelmat, joihin hän pyrkii vastaamaan. Ilmaisun muoto jäljittelee tieteelliselle tekstille ominaista epäpersoonallista ilmaisutapaa. Samoin kirjoittaja määrittelee päättelyn erityisen muodon: yksityisten mielipiteiden sijaan deduktiivinen päättely. Tämän myötä määritetty ikään kuin itsestään johtopäätösten episteeminen asema.

- sanasto

Hyvältä testiltä vaaditaan yleensä seuraavia suorituksia:

1. Testin pitää mitata sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Tätä ominaisuutta nimitetään validiteetiksi eli pätevyudeksi.
2. Testin tulee mitata tarkasti, johdonmukaisesti ja pysyvästi. Testin reliabiliteetin, kuten sanotaan, tulee olla riittävän korkea.
3. Testin tulee kyetä erottelemaan kyllin yksityiskohtaisesti. Sillä pitää olla diskriminaatiokykyä.
4. Testin pitää olla objektiivinen, eli mitata eri henkilöiden käyttämänä samalla tavalla.
5. Testin tulee olla tehokkaasti käytettävissä mittaamiseen. Tehokkuuteen kuuluu tällöin lähinnä nopea ja helppo esittäminen oppilaille sekä nopea ja vaivaton arvostelu ja ratkaisupistemäärien selvittäminen. (Heinonen 1961, 32, 34.)

Sanasto on psykometriikan alueelta. Arviointia ilmiönä tieteellistetään.

- argumentointi

Ainakin yhtä tärkeä kuin edellä käsitelty arvosanojen vertaileva luonne on se, mitä noiden vertailevien arvosanojen pitäisi näyttää. Huomaamme helposti, että yleensä ei ole tärkeätä nähdä vertailevista arvosanoista tosiasiallisten tietojen ja taitojen eroja. Ei näet ole yleensä tärkeätä se, kuinka paljon oppilaitokseen otettavalla uudella oppilaalla jo on tietoja ja taitoja yli tarpeellisen minimimäärän. Tärkeämpää on arvosanoista nähdä, kenellä pyrkijöistä on paremmat mahdollisuudet menestyä oppilaitoksessa. Se taas riippuu enemmän lahjakkuus- ym. tekijöistä kuin jo saavutetusta tieto- ja taitomäärästä. Ajatelkaamme vain esimerkkinä pyrkijää, joka on ollut heikon opettajan oppilaana. Hänellä on todennäköisesti heikko tieto- ja taitotaso, vaikka hänellä olisikin hyvät mahdollisuudet korkeampaan tasoon. Tietenkin on tässä syytä muistaa, että tarkoitettujen mahdollisuuksien ja saavutetun "osaamistason" välillä yleensä vallitsee enemmän tai vähemmän korkea positiivinen korrelaatio. Siitäkin huolimatta tulemme tulokseen, että oppilaitosten oppilasvalinnan kannalta arvioiden koulutodistusten vertailevien arvosanojen tulisi olla enemmän oppilaan luontaisten mahdollisuuksien kuin tosiasiallisen osaamisen tason ilmaisijoita.

Edellä mainittujen positiivisten korrelaatioiden johdosta tarkoitettuja "luontaisia mahdollisuuksia" voidaan jossakin määrin arvioida oppilaitten tosiasiallisen osaamistason nojalla, mutta vain "jossakin määrin", koska osaamistaso riippuu muistakin tekijöistä, ennen muuta opettajasta ja opetusmenetelmästä. Voisimme siis sanoa myös, että vertailevien arvosanojen pitäisi näyttää, millainen olisi oppilaitten osaamistaso, jos he olisivat kaikki saaneet samanlaisen opetuksen. Vertailevien arvosanojen pitäisi siis olla enemmän oppilaita vertailevia kuin osaamistasoja vertailevia. (Vahervuo 1958, 26.)

Teksti etenee joistakin lähtökohdista erilaisia tapauksia ja mahdollisuuksia käsittelemällä tiettyyn johtopäätökseen. Tekstissä on esillä päättelyn kulku ja ajattelun eteneminen. Johtopäätös näyttää väistämättömältä.

Ylemmän luokkaan muuttamisen ehdoksi määrätään, että oppilas hyvin on läpikäynyt alemman luokan kurssiin kuuluvat opinkappaleet ja siis katsotaan taitavan eduksensa nauttia ylemmän luokan opetusta. Tämän tutkiminen kuuluu rehtorille tahi johtajattarelle sekä kaikille opettajille ja opettajattarille, jotka hoitavat opetusta sillä luokalla, josta muutto on kysymyksessä. (KJ 1872, 27 §.)

Tekstissä ei perustella määräyksiä tai näkemyksiä. Velvoittava menettelytapa kuvataan.

Opettajan tai opettajien on tällöin otettava pohdittavaksi, mitä ehdot tai luokalle jättäminen vaikuttaisivat oppilaan kokonaiskehitykseen ja tässä erityisesti hänen opiskelumotivaatioonsa ja -tuloksiinsa. Mitä toimenpiteellä on saavutettavissa, mitä menetettävissä? Merkitsisikö esim. luokalta pääseminen vaikeuksien lisääntymistä vai olisiko oppilaalla- ja opettajalla hänen opastajanaan- mahdollisuuksia edellisen vuoden kokemusten varassa onnistua aikaisempaa paremmin? Seuraisiko luokalle jäämisestä, että välinpitämättömyys lisääntyisi ja opinnot kävisivät entistä vieraammiksi vai voitaisiinko ne luokkaa uudelleen käytäessä saada mielekkäiksi? Tällaisia ongelmia on opettajan huolellisesti pohdittava ennen kuin käy tekemään ennusteita. Jos kysymyksessä on varttunut oppilas, edistävät hänen kanssaan käytävät neuvottelut oikean päätöksen tekemistä.

Tieteelliset tutkimustulokset, joissa selvitetään puheena olevaa kysymystä, ovat opettajalle jossain määrin avuksi. Näyttää siltä, että etenkin jos heikot suoritukset rajoittuvat suppealle alueelle, vuoden koko oppimäärän uudelleen suorittaminen muodostuu sekä oppilaalle että opettajalle ikäväksi, harrastusta lamaavaksi. Opintojen yleistaso ei myöskään tässä tapauksessa kohoa. Ilmiöön on synnä sekin, että luokalle jääneellä on taipumusta eristyä toveripiiristä. Huomioon on otettava myös se mahdollisuus, että useaan kertaan luokalle jäänyt oppilas ei tutustu peruskoulun koko oppimäärään.

Kaikkea tämän perusteella on aihetta pikemminkin vähentää kuin lisätä luokalle jäämisten lukumäärää. Peruskoulun tukiopetuskin tulee vaikuttamaan samaan suuntaan. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 176.)

Tekstissä argumentoidaan retorisin kysymyksin sekä vetoamalla tieteelliseen tutkimukseen. Tekstissä esitellään syy ja seurauksia sekä esitetään johtopäätöksenä toimintasuositus.

- retorinen moodi

Ylemmän luokkaan muuttamisen ehdoksi määrätään, että oppilas hyvin on läpikäynyt alemman luokan kurssiin kuuluvat opinkappaleet ja siis katsotaan taitavan eduksensa nauttia ylemmän luokan opetusta. Tämän tutkiminen

kuuluu rehtorille tahi johtajattarelle sekä kaikille opettajille ja opettajattarille, jotka hoitavat opetusta sillä luokalla, josta muutto on kysymyksessä. (KJ 1872, 27 §.)

Esimerkkinä toistettakoon koulujärjestyksen pykälä: siinä tekstissä määrätään ja velvoitetaan toimenpide sekä yksiselitteisesti nimetään toimenpiteiden toteuttajat.

Opettajan tai opettajien on tällöin otettava pohdittavaksi, mitä ehdot tai luokalle jättäminen vaikuttaisivat oppilaan kokonaiskehitykseen ja tässä erityisesti hänen opiskelumotivaatioonsa ja -tuloksiinsa. Mitä toimenpiteellä on saavutettavissa, mitä menetettävissä? Merkitsisikö esim. luokalta pääseminen vaikeuksien lisääntymistä vai olisiko oppilaalla- ja opettajalla hänen opastajanaan-mahdollisuuksia edellisen vuoden kokemusten varassa onnistua aikaisempaa paremmin? Seuraisiko luokalle jäämisestä, että välinpitämättömyys lisääntyisi ja opinnot kävisivät entistä vieraammiksi vai voitaisiinko ne luokkaa uudelleen käydessä saada mielekkäiksi? Tällaisia ongelmia on opettajan huolellisesti pohdittava ennen kuin käy tekemään ennusteita. Jos kysymyksessä on varttunut oppilas, edistävät hänen kanssaan käytävät neuvottelut oikean päätöksen tekemistä.

Tieteelliset tutkimustulokset, joissa selvitetään puheena olevaa kysymystä, ovat opettajalle jossain määrin avuksi. Näyttää siltä, että etenkin jos heikot suoritukset rajoittuvat suppealle alueelle, vuoden koko oppimäärän uudelleen suorittaminen muodostuu sekä oppilaalle että opettajalle ikäväksi, harrastusta lamaavaksi. Opintojen yleistaso ei myöskään tässä tapauksessa kohoa. Ilmiöön on syynä sekin, että luokalle jääneellä on taipumusta eristyä toveripiiristä. Huomioon on otettava myös se mahdollisuus, että useaan kertaan luokalle jäänyt oppilas ei tutustu peruskoulun koko oppimäärään.

Kaikkea tämän perusteella on aihetta pikemminkin vähentää kuin lisätä luokalle jäämisten lukumäärää. Peruskoulun tukiovetuskin tulee vaikuttamaan samaan suuntaan. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 176.)

Vastakohtana edelliselle jälkimmäisessä tekstissä kehoitetaan, mutta ei velvoiteta toimenpiteisiin. Tekstissä on johtopäätös jonkinlaisena suosituksena tai ei ainakaan määräyksenä.

Esimerkkejä toisen tutkimusongelman toisen alaongelman analyysistä (asiantuntijaverkoston muotoutuminen):

Teksteistä on etsitty yhteiset teemat. Tekstien yhteiset teemat on viitteistetty varsinaiseen tekstiin, jotta analyysin ja johtopäätösten jäljittäminen on mahdollista.

**PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND  
DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY**

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle.* 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas.* 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality.* 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä.* 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts.* 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsityksistä.* 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa.* 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla.* 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students.* 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia.* 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana.* 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives.* 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja.* 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences.* 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään.* 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen*



*merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa. 2011.*

17. Matti Vääntinen. *Oikeasti hyvää numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun. 2011.*
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä. 2011.*
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-iässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot. Seurantatutkimus. 2011.*